

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

النمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي للمعلمين

إعداد الطالبة

غرام خلف الرواشدة

إشراف

الدكتور نايل سالم الرشايدة

رسالـــة مقدَّمـــة إلـــى كلية الدراســـات العليــــا استكمالاً

لمتطلبات الحصول علـــى درجـــة الماجستير في

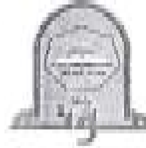
الإدارة التربوية/ قسم الإدارة وأصولها

جامعة مؤتة، 2016م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة عرام خلف الرواشدة الموسومة بـ:

النمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي للمعلمين

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في ماجستير الادارة التربوية.

القسم: الأصول والإدارة التربويه.

	التوقيع	التاريخ	
د. نايل الرشايدة		٢٠١٦/١٢/١٣	مشرفاً ورئيسا
أ.د. عبدالفتاح خليفات		٢٠١٦/١٢/١٣	عضواً
د. عايد الخوالدة		٢٠١٦/١٢/١٣	عضواً
د. هاني الكريمين		٢٠١٦/١٢/١٣	عضواً

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمود عبدالرحيم المحاسنه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
sedgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي: ٦١٧١٠
تلفون: ٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الإلكتروني
الصفحة الإلكترونية

الإهداء

إلى معلم البشرية ومنبع العلم نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من علمني النجاح والصبر.

إلى من افتقده في جميع أوقاتي

إلى روح والدي- رحمه الله-.

وإلى والدتي الغالية.

وإلى إخوتي وأخواتي الغوالي.

أهدي هذا الجهد المتواضع،،،

غرام خلف الرواشدة

الشكر والتقدير

الحمدُ للهِ الذي بحمده تتمّ الصَّالحات. الحمدُ لله حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده، اللهمَّ لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، ملء السموات وملء الارض، وملء ما شئت من شئ بعد، أهل الثناء والمجد، أحق ما قال العبد، وكلنا لك عبد، والشكر لله على توفيقه وما وهبني من صبر لإنجاز هذه الدِّراسة على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عني، والصَّلاة والسَّلام على خير الأنام والرحمة المهداة نبيّنا محمد وعلى آلــه وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، أما بعد :

يقول الله تعالى في مُحكم آياته ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُواْ لِي وَلاَ تَكْفُرُونِ﴾ (البقرة: 152)، ويقول رسول الله **r** (من لم يشكر الناس لم يشكر الله) (الجامع الصغير).

يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جامعتي الموقرة (جامعة مؤتة) التي أتاحت لي فرصة إتمام دراستي العليا بها، ممثلةً في رئيسها وعمدائها وهيئتها التدريسية.

كما أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل إلى من رعاني طالبةً في برنامج الماجستير، ومعدةً لهذه الدِّراسة أستاذي ومشرفي الفاضل صاحب الخُلق الرفيع والتواضع الجم الدكتور نايل الرشايدة الذي كان نعم الموجِّه لي منذ قيامه بتدريسي في السنوات المنهجية إلى أن اتممت هذه الدِّراسة والذي له الفضل- بعد الله تعالى – على البحث والباحث مذ كان الموضوع عنواناً وفكرة إلى أن قيَّض الله لها الظهور بهذا الشكل وصار رسالةً وبحثاً. فأسأل الله أن يجعل ما قدمه في موازين حسناته ورزقه فضل إخلاصه في الدنيا والآخرة.

كما يسرنُّي أن أشكر جميع الاساتذة الأفاضل في قسم الإدارة التربوية، وجميع العاملين في كلية العلوم التربوية لما قدموه لي من تسهيلات ومساعدات لإنجاز هذه الدِّراسة، الشكر الجزيل للسادة محكِّمي أدوات الدِّراسة فجزاهم الله كل خير.

والشكر موصول إلى مديريات التربية والتعليم ومديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك على تعاونهم معي في تطبيق أدوات الدِّراسة فجزاهم الله كل خير. كما أتقدم بالشكر والامتنان لكل من ساعدني على انجاز هذه الدِّراسة من الزميلات والزملاء وكل من قدم لي النصيحة والمشورة والسؤال والدعاء من قريب أو بعيد فجزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

وختاماً أعتذر لمن فاتتني ذكره ولم أتمكن من شكره سائلة الله القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

غرام خلف الرواشدة

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
4.3 صدق وثبات أداة الدِّراسة	59
5.3 أساليب معالجة البيانات وتحليلها	61
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	**62**
1.4 الإجابة عن أسئلة الدِّراسة	62
2.4 النتائج	84
3.4 التوصيات	87
المراجع	89
الملاحق	98

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

النمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي للمعلمين

غرام خلف الرواشدة جامعة مؤتة، 2016

هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من خلال الإجابة على أسئلة الدِّراسة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك بلغ عددهم (4947) معلماً ومعلمة، تمَّ اختيار عينة عشوائية بواقع (576) معلماً ومعلمة.

ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدمت الباحثة أداتين: الأولى لقياس الأنماط القيادية، أمَّا الثانية فكانت لقياس مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، وتمَّ التحقُّق من دلالات صدقها وثباتها.

أمَّا نتائج الدِّراسة فقد أظهرت ما يأتي:

1. **إنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، أنَّ بُعد النمط الديمقراطي قد جاء مرتفعاً، وحلَّ في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.82)، تلاه في المرتبة الثانية البُعد الاوتوقراطي بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.77)، يليه في المرتبة الأخيرة البُعد المتسيب وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.62).**
2. **إنَّ مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.50).**
3. **وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين النمط الاوتقراطي والاستغراق الوظيفي وعلاقة إيجابية مع النمط الديمقراطي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط المتسيب والاستغراق الوظيفي.**

وأوصت الدِّراسة العمل على زيادة الوعي والاهتمام بتنمية المهارات للقيادة الديمقراطية لدى المديرين، وإشراك المعلمين في إدارة المدرسة من خلال تصميم برامج للأدوار القيادية تلزم مدير المدرسة بتفعيلها وممارستها أثناء العمل الدراسي، وكذلك تفعيل برامج التدريب، وتحسين ظروف العمل للمعلمين في إيجاد برامج عادلة في الأجور والمكافآت، وظروف بيئة العمل المادية، وأخيراً ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتغطية الجوانب التي لم تتطرق لها هذه الدِّراسة.

Abstract

Karak Schools principals Leadership Style and it's Relationship to Teachers' Job Involvement

Gharam Khalaf Al-Rawashdeh
Mu'tah University, 2016

This study aimed to investigate the leadership style for the school principals and it's relationship to job involvement of teachers through answering the questions of the this study. Study population consisted of all male and female teachers of the governmental schools pertaining to the educational directorate in Karak (4947) male and female teachers.

To achieve the objectives , the researcher has used two tools; the first tools related to scale the leadership style, while the second tool was related to the job involvement level of teachers,validity and reliability were tested and affirmed.

After conducting the statistical analysis process the study showed the following results :

1- The prevailing leadership style level of the governmental school principals in Karak from the teachers' viewpoint was medium. Where the mean of the democratic style was (3.70) with (0.82) standard deviation find ranked first , then the autocratic style with the mean (2.81) and (0.77) standard and the free style came last with mean (2.80) and (0.62) standard deviation .
2- The job involvement level at the governmental schools in Karak from the teachers' viewpoints was medium ,where the mean was (3.50) .
3- There is negative statistical relationship at significance level (0,05≥ α) between the autocratic style and job involvement ,where as positive relationship with the democratic style . but there isn't a relationship with the free style .

In light of findings the study recommend :

1- Activating the democratic leadership style for the governmental school principals.
2- Providing opportunity for teachers to create and develop performance and participate in the administrative works.
3-Caring for reward, incentives, wags system and other incentive privileges in addition to training courses in the field of the work. Finally it is necessary to do more researches to help knowing more fields which wasn't mentioned in this study.

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

إنَّ التعليم هو الأداة الأساسيّة التي تستخدمها الأمم في تنشئة أبنائها في جميع المجالات، والذي له الدور الكبير في بناء وازدهار الأمم إذا ما كان التكوين للأبناء صحيحاً، وتزويدهم بالخبرات والمهارات التي تساعدهم في فهم عصرهم، وفي مواكبة التغيُّرات والتَّحديات السريعة التي يشهدها الوقت الحاضر، والذي يقع على عاتق المعلم؛ الذي هو بمعنى (مُصلح)، والمصلحون في هذه الأمة هم أناس يجدر بهم أن يكونوا قد حقَّقوا الصَّلاح في أنفسهم، وملكوا الخبرة والمقصد والطاقة، فالمعلم هو من أُوكلت إليه صياغة عقول الناشئة وشخصياتهم، فهو جزء رئيسي من عناصر العملية التعليمية والتي يجتمع جميع عناصرها لتحقيق هدف واحد ويعملون في مكان واحد وهو (المدرسة).

وتُعدُّ المدرسة مؤسسةً تعليميةً تعلميةً هامةً، ونظاماً متكاملاً تضم مجموعةً من الأفراد يجمعهم هدف واحد ويرتبطون بعلاقة النحنُ. ويعدُّ المعلم المحرك الرئيسي للعملية التعليمية؛ لذا كان من الضروري توفُّر قيادة لديها المقدرة على التأثير في الأفراد من خلال تنظيم جهودهم لبلوغ الغايات والأهداف المطلوبة، وتوفير البيئة المحفِّزة للعمل، وتحقيق الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والذي أصبح مفهوماً ضرورياً لا بدَّ من توفُّره في بيئة العمل، وظهرت الحاجة إلى إيجاد ما يُسهم في زيادة الارتباط العاطفي للمعلمين بمدارسهم وزملائهم.

ويرى فلية وعبد المجيد (2005)، أنَّ الإدارة تلعب دوراً هاماً في تحريكِ واستثمار الطاقات والموارد المتاحة للجميع، بحيث ينتج عن ذلك انجازات مادية ومعنوية تشبع احتياجات المجتمع وتُسهم في ازدهاره. وأنَّها عملية انسانية اجتماعية تتناسق فيها جهود العاملين في المنظمة، أو المؤسسة من أفراد وجماعات لتحقيق الأهداف التي أُنشئت من أجل تحقيقها. والإداري هو الإنسان الذي يوجِّه جهوده وجهود الآخرين معه لتحقيق الأهداف المتفق عليها. وفي سبيل تحقيق الأهداف

تتفاعل أنماط مختلفة من سلوك الأفراد والجماعات داخل المؤسسة في نسيجٍ متشابكٍ موجَّهٍ نحو الهدف، يقوم فيه العاملون حسب وظائفهم بأدوارٍ معينة، ويتوقَّف هذا على الدور الفعَّال للقيادة الإدارية داخل المؤسسة ونمط القيادة، فالنمط القيادي لأيّة مؤسسة هو مجموعة السلوكات التي يوجِّه بها القائد مؤسسته.

وقد جاء اهتمام الباحثين بالقيادة التربوية نتيجة للخبرات التربوية بأنَّ ما يحدث الفرق في مجال فاعلية المؤسسات التربوية وكفاءتها هو قيادتها، وقد أشار (المحيبلي، 2015) أنَّ عناصر العملية التعليمية عديدة ومترابطة، وكلّها تؤثر في مستوى التعلم، ولكن هناك عناصر مسؤولة أكثر من غيرها وهم القادة التربويون؛ لأنَّهم يملكون صلاحيات أكثر من غيرهم، ولأنَّهم يتعاملون مع كل العناصر التعليمية. وتعتبر القيادة التعليمية أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، كما أنَّ السلوك القيادي لمدير المدرسة يؤثِّر سلباً في دافعية المعلمين ومدى اندماجهم في العمل، ويؤثر كذلك في نموهم المهني الذي تنعكس آثاره بلا شك على الطالب.

ولمَّا كانت القيادة التربوية تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة، فإنَّ اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤسيه بغرض إرشادهم وتوجيههم تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها (عياصرة، 2006)، كما أثبتت الدراسات التربوية والنفسية أهمية الأنماط القيادية واقترانها بمدى نجاح أو فشل المؤسسات التربوية وتطورها، ومدى تأثيرها المباشر في مستويات الرضا الوظيفي (Hersey & Blanchard, 2001).

إنَّ مهنة التعليم، هي بعضٌ من رسالة الانبياء الذين كان ديدنهم قوله تعالى ﴿ وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ **الشعراء/109**، ولأمة الإسلام تقاليد عريقة في اهتمام علمائها ومعلميها بحاجات الناس المادية والروحية، ويجب أن يظل التعليم، مهنة العطاء غير المحدود، والذي لا ينتظر مكافأة من أي نوع. وأنَّ نظم التعليم الحالية بامتحاناتها وشهاداتها ورواتب معلميها، قد أضفت على العلاقة بين المعلمين والطلاب ظلالاً مادية نفعية قاتمة، كما انعكس على عطاء المعلم واستغراقه في عمله؛ ولذا فإنَّ المعلمين مطالبون أكثر من أي وقتٍ مضى بمزيدٍ من المجانية والتضحية والتفاني في العمل، حتى يعود لهذه المهنة إشراقها التاريخي

المعهود. ويبدو أنَّ بعضاً من المعلمين، ما زال يحتفظ بأعلى درجات الفداء والعطاء غير المشروط؛ فقد تناقلت وكالات الانباء مؤخراً خبر معلمة (اسكتلندية) وقفت أمام بندقية رجل مجنون لتحمي تلامذتها وراءها، وتتلقى - بالتالي - الرصاص بصدرها (البكار، 2011).

كان مالك ابن انس يقول: "لا يؤخذ العلم من أربعة، ويؤخذ ممَّن سوى ذلك: لا يؤخذ من سفيه معلن بالسفه، وإن كان أروى الناس، ولا يؤخذ من كذاب، ولا من صاحب هوى، يدعو الناس إلى هواه، ولا من شيخ له فضل وعبادة إذا كان لا يعرف ما يحدِّث. (البحوث الاسلامية، 1406).

لذا، فإنَّ هناك سمات وأخلاقيات يجب على المعلم أن يتَّسم بها؛ ذلك لأنه هو المحور الرئيس في تعليم الأجيال وتطويرها، ولأنَّ التعليم هو نظام يعمل مع عدد من النظم الحياتية، التي يجب أن تركز على بناء الأجيال وتوجيههم الوجهة الصحيحة. ويجب على المعلم أن يبذل الجهد، ويعدُّ العدّة الكافية للنجاح؛ ذلك لأنَّ آثار جهود المعلمين، قد تمتد قروناً ينفع بها مجتمعه.

إلا أنَّ هناك من العوامل والظروف في البيئة التعليمية ما تحول أو قد تؤثر في عطاء المعلمين، إما ايجاباً، أو سلباً، أو قد تكون نتائج العملية التعليمية ليست مضمونة دائماً، وأنَّ المعلم مهما كان فعالاً ونشيطاً ومخلصاً في عمله ورسالته التعليمية، فلن يستطيع أن يستمر ويتفوَّق في عطائه ما لم يكن هناك بيئة تعليمية صحيحة ذات قيادة محفِّزة لها نمط قيادي ميسر وداعم للمعلم وللطالب لما للقيادة التربوية من دور فاعل في تحفيز ودعم المعلم وإعانته على استغراقه في عمله، وبالتالي في نجاح العملية التعليمية.

إن الاستغراق الوظيفي هو الإتجاه والشعور الإيجابي للعاملين في تحقيق أهداف المنظمة وقيمها، وقد يلعب القادة دوراً كبيراً في خلق الظروف التي تشجع على استغراق الموظفين ويجب أن يدرِكَ القادة للعواملِ التي تعزز استغراق الموظفين وأن يكونوا قادرين على ضمان إلتزامهم الكامل للعمل وللمنظمةِ.

فالحاجة ماسة إلى التطلُّع إلى ما يمكن أن يكون، إلى الطاقات الكامنة والمعطلة للمعلمين وتحفيزها، وتوفير كل ما يلزم من أجل أن يكون هناك شعور نفسيً إيجابي بين المعلم ووظيفته لاستثمار جهوده الكاملة؛ أي بمعنى استغراق المعلم في وظيفته.

وبناءً على ذلك، جاءَت هذه الدِّراسة لتجمع بين المتغيرين: نمط القيادة لمدير المدرسة، ودرجة الاستغراق الوظيفي للمعلمين، واكتشاف العلاقة بينهما.

2.1 مشكلة الدِّراسة واسئلتها

أشار المحيلبي (2015) الى أنَّ القائد هو داعية للتغيير، ومطلوب منه أن يُحدث تغييرات في البناء والتنظيم، ومن هنا يمكن أن ينظر إليه على أنَّه عامل مقلق للأوضاع الراهنة في عمله. وقد لاحظت الباحثة ومن خلال خبرتها بالعمل في وزارة التربية والتعليم، أنَّ هناك انخفاضاً في مستوى الأداء في المدارس عموماً، وعدم قيام المدرسين والمديرين بالأدوار المتوقعة منهم، وعدم انتظام العملية التعليمية في المدارس، كما أنَّ هناك تبايناً في آراء المدرسين حول الأدوار القيادية لرؤسائهم في المدارس، سواء ما يتعلق برؤية هؤلاء الرؤساء لمستقبل العمل في المدارس، أم تأثيرهم على مرؤسيهم وتشجيعهم على تحسين الأداء وحل المشكلات والاهتمام الشخصي بهم.

وقد تناول الباحثون في علوم الإدارة دراسة ظاهرة القيادة لوضع نظريات للوصول للنموذج الفعَّال للقيادة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل: الرضا الوظيفي، وأنماط الاتصال، ودافعية المعلمين نحو العمل.

إلا أنَّه لم يتم التطرُّق إلى بحث العلاقة بين النمط القيادي لدى مديري المدارس وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين أمَّا في هذه الدِّراسة، فسيتم الربط بين النمط القيادي ومفهوم الاستغراق الوظيفي للمعلمين، وقد ظهرت الحاجة إلى إيجاد مصطلح لوصف شعور ارتباط الموظفين العاطفي بالمؤسسة وزملائهم، وأعطت هذه الحاجة ولادة مصطلح "استغراق الموظف"، حيث يكون الموظفون الذين يهتمون بمستقبل مؤسستهم مستعدِّين لاستثمار جهودهم بالكامل لصالح

المنظمة، وهو كذلك يصف حالة من الانغماس الذهني والتحفُّز الذاتي وديمومة الإنجاز انطلاقا من الاستمتاع والرغبة في العمل.

. وبالتحديد فإنَّ الدِّراسة جاءَت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين؟
2- ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) في استجابات المعلمين نحو النمط القيادي لمديري المدارس تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة، والخبرة)؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو مستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة، والخبرة)؟
5- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمديري المدارس ومستوى الاستغراق الوظيفي للمعلمين؟.

3.1 أهمية الدِّراسة

تكمن أهمية هذه الدِّراسة في:

1- محاولتها وضع إطار نظري لمفهوم الاستغراق الوظيفي وتجذيره في الأدبيات الإدارية والتربوية.
2- الاستفادة من نتائج هذه الدِّراسة في إعداد الخطط والبرامج التدريبية حول النمط القيادي المفضل والأكثر تحقيقاً للاستغراق الوظيفي.
3- إتاحة المجال أمام الباحثين لدراسات مستقبلية تتناول مفهوم الاستغراق الوظيفي لدى فئات تربوية أخرى.

4.1 أهداف الدِّراسة

تهدف الدِّراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.

5.1 حدود الدِّراسة

اقتصرت هذه الدِّراسة على استجابات معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015-2016).

6.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

1- **النمط القيادي (Leadership Styles) :** وهو سلوك القائد في تناول جوانب معينة في اداء أدواره داخل المدرسة، وتحديد المسؤولية، والحفاظ على العلاقات مع الأفراد العاملين، حيث يرتبط كل من نجاح وفاعلية النمط القيادي بتحقيق هدف استراتيجي والسعي نحو النجاح وتجنُّب الفشل (رسمي، 2004).

ويعرَّف **إجرائياً** بأنَّه: سلوكيات وتصرُّفات مديري المدارس في محيط العمل بهدف توجيه المعلمين، وتنظيم العمل، واتخاذ القرار، وايجاد مناخ مدرسي مشجع للعمل، وتتناول الدراسة ثلاثة أنماط رئيسة ،النمط الاوتقراطي ،النمط الديمقراطي ، النمط المتسيب ويقاس اجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدًراسة على فقرات أداة الدراسة .

2- النمط الأوتوقراطي: يقوم على أساس الاستبداد بالرأي، والتعصُّب، واتباع أساليب الإكراه، وتوجيه الأعمال عن طريق الأوامر، والتدخل في تفاصيل أعمال الآخرين مما يشبع جواً مشحوناً بالمشكلات التي تظهر آثارها السلبية بمجرد غياب عنصر الخوف والتسلُّط (حريم، 2004)

ويعرف **إجرائياً** على أنَّه: النمط الذي يتميّز به مدير المدرسة والذي يتحكم في صياغة القرار ومعاملة المعلمين وفقاً لرغبته دون أن يعطيهم المجال للتأثير في صنع القرار، ويُقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات أداة الدِّراسة المعدة لقياس النمط الأوتوقراطي.

3- النمط الديمقراطي: يقوم على أساس العلاقات الإنسانية والمشاركة، وتفويض السلطة، ويعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه والتي تقوم على إشباعه لحاجاتهم، واطلاق قدراتهم الكامنة، وإيجاد التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم (الزهيري، 2008).

ويعرَّف **إجرائياً** على أنَّه: النمط الذي يقوم من خلاله مديرو المدارس بإشباع حاجات المعلمين وإشراكهم في تحقيق أهداف المدرسة. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات أداة الدِّراسة المعدّة لقياس النمط الديمقراطي.

4- **النمط الحر (المتسيب)**: ويكون القائد وكأنَّه غير موجود، فالقائد يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويقوم عادةً بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرُّف في العمل دون أي تدخل منه (الزهيري، 2008).

ويعرَّف **إجرائياً** على أنَّه: النمط الذي يتَّصف فيه مديرو المدارس بالإهمال واللامبالاة وعدم التدخل في عمل المعلمين. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات أداة الدِّراسة المعدة لقياس النمط المتسيب (الحر).

4- مدير المدرسة: وهو الذي يلعب دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ويدعم التغير الإيجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على التطوير المهني للمعلمين، وتطوير المنهاج وتحسينه، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين (مرسي، 1995).

ويعرَّف **إجرائياً** بأنَّه: الموظف المسؤول (القائد التربوي) عن إدارة المدارس الحكومية العاملة في محافظة الكرك.

2- الاستغراق الوظيفي (Job Involvemen) : هو الاندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد، أو التزامه نحو عمله (المغربي، 2004).

ويعرف **إجرائيا** بأنَّه: الدرجة الكلية التي يسجلها المعلم على مقياس الاستغراق الوظيفي ويقاس إجرائياً من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس مستوى الاستغراق الوظيفي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يعدُ الاستثمار في الموارد البشرية وتمكينها وتطويرها رأس المال المعرفي الأقدر على خلق التنمية المجتمعية، وتطويرها بمختلف أبعادها ومجالاتها، وقد تلاحقت الخطط التربوية التي عمدت الى تحسين مخرجات النظام التعليمي، وتطويره، وإعادة تشكيل النموذج التربوي الصحيح، إلا أنَّه لا زال هنالك من الصعوبات والتحديات التي تواجه التطوير في النظام التربوي والتي تحول دون نجاح المؤسسات التربوية وفق منظور شمولي تكاملي.

وتُعدُّ القيادة من أهم عناصر النَّجاح في المؤسسات، إذ من شأنها أن توجِّه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، فأيَّ مؤسسة لن يُكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها حتى لو توفَّرت لديها كافة الأمكانيات المادية، في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها (الحراحشة، 2006).

وينشغل واضعو السياسة التعليمية وصانعو القرار التربوي بمسألةٍ في غاية الأهمية، ألا وهي، كيف يمكن أن نتقدَّم ونرتقي في ميدان التربية والتعليم؟ فقد تمت متابعة العديد من التجديدات التربوية، ولكنَّ القليل منها فقط يمكن تصنيفه ضمن مجموعات الإبداعات التي تحقِّق نجاحاً واسعاً، وتؤدي إلى تقدَّم ملموس وحقيقي، والمشكلة الأساسية لا تكمن في انتشار الأفكار الجديدة، بل في جعل الإصلاح التربوي واسع الانتشار والنواتج، ويتعلَّق هذا الأمر بتهيئة الظروف والأسس التي تعزِّز التغيُّر المؤسسي الناجح والإيجابي، ويتطلَّب ذلك وجود قادة تربويين يتَّسمون بالتفكير الإبداعي والابتكاري.

كما يتطلَّب النجاح في المستقبل قادة مدارس ومؤسسات تربوية يمتازون بخصائص نوعية تختلف جوهرياً عمَّا كان متوقعاً من القادةِ خلال عقد التسعينيات مثلاً، وذلك لكي يغدو أكثر انسجاماً مع هذا العصر، عصر العولمة والمعلوماتية

وعالمية المعرفة، والتطوُّر المتسارع في مختلف وسائط الاتصال وتقنياته (عماد الدين 2010).

وقد أعطى كثير من الباحثين أهمية كبيرة للجو التعليمي داخل المدرسة بسبب تأثيره في بقية الجوانب التعليمية وبسبب حاجة مدير المدرسة إلى تحسينه حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع بقية العناصر الأخرى للعملية التعليمية. ويقصد بالجو التعليمي نظرة المدرسين والطلاب إلى بيئة المدرسة، والتي تعني ما إذا كانت هذه البيئة تدفع المدرسين للعمل بكفاءة وتشجيعهم على الإبداع (المحيلبي، 2015).

وأشارَ لوموناكو (Lomonaco, 1996) إلى أنَّ ممارسة النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية له آثار إيجابية في عملية التفاعل بين الإدارة والموظفين. كما أشار نورتون (Norton, 2003) إلى أنَّ نتائج الدراسات تدعم بقوة حقيقية مهمة وهي أنَّ قيادة مدير المدرسة هي واحدة من أكثر العوامل تأثيراً في المناخ العام للمدرسة، وتؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة.

وتُعدُّ القيادة أحد المعاني المهمة في حياة المجتمعات البشرية، وتقدمها، وبلوغها للأهداف، وهذه الأهمية بدأت تتضاعف نتيجة للتطور الحضاري، وتعقُّد الحياة العصرية، وبذلك أصبحت الحاجة ملحَّة للقيادة المؤهلة من نواحي الفهم العميق والنظرة الكافية والحكمة والدراية حتى تكون مُقتدرة على القيام بالدور المطلوب (عيد، 2002).

القيادة وتجليات المفهوم

تعدُّ القيادة جوهر العملية الإدارية ومحورها الاساسي،والقيادة الكفوءة أحد المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان،فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقاً للظروف المحيطة، فهي متأثِّرة ومؤثِّرة بالبيئة التي تعمل فيها. وتعدُّ القيادة الفعّالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء (عياصرة، 2003).

واتَّفق كل من دي أمبروسيو (D. Ambrosio, 2002)، وجاردونا (Gardona, 2002) على أنَّ القيادة هي علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا لأن يقودوا، وأولئك الذين قرَّروا أن يتبعوهم.

أمَّا الطويل فيعرِّفها على أنَّها: "أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمال والمادة بأقصى كفاية إنتاجية وبأقل التكاليف الممكنة وضمن الوقت المحدد لتحقيق الهدف" (الطويل، 2006).

وقد وصف باس (Bass, 1990) مفهوم القيادة بالظاهرة العالمية، إذ عرَّفه بأنَّه التفاعل ما بين عضوين أو أكثر يعملون ضمن مجموعة عمل تختص بإدارة حالة معينة ومستوى وعي وإدراك وتوقعات بقية الأعضاء فيها. فالقادة هم وكلاء للتغير، إذ تؤثِّر أعمالهم في بقية الأشخاص أكثر من تأثيرها فيهم. وتحدث القيادة عندما يقوم أحد أفراد المجموعة بالتعديل على مستوى الحافزية لدى بقية أفراد المجموعة، فيجب أن تكون أعماله واضحة لديهم، أمَّا بيلي (Peele, 2005)، فقد بيّن أنَّ القيادة يجب أن يتم تعليمها بناء على ستة أبعاد والتي تسمح بإجراء التوازن الواضح، وتتضمن هذه الأبعاد: التابعين، والمحتوى التنظيمي، والمشكلة التي يقوم القائد بإدارتها، والتقنيات والأساليب التي يستخدمها القائد للحصول على مركز قوة ودعم وتأييد لعمله، ومستوى تأثير القيادة في الجماعة.

ويعرِّف جاردونا القيادة (Gardona,2002) بأنَّها: قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص، وتوجيههم، وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة.

ويعرِّفها (شمس الدين والفقي، 2007) بأنَّها: مجموعة العمليات المتكافئة عند المدخل والمخرج، ومتشابكة في وحدات العمل الأساسية وتتكامل في الممارسات الأدائية والتركزات الإجرائية لتحقيق الغايات التربوية باستخدام طرق التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتمويل، والرقابة، والأداء، والمتابعة.

ومن خلال هذه التعريفات المختلفة يتَّضح أنَّ هناك ثلاثة شروط أو عناصر لا بدَّ من توافرها لوجود القيادة، وهي:

1- وجود جماعة من الناس.

2- وجود شخص من بين أعضاء الجماعة قادر على التأثير الإيجابي في سلوك الآخرين.

3- أن تستهدف عملية التأثير، توجيه نشاط الجماعة وتعاونهم لتحقيق هدف مشترك يسعون لتحقيقه.

ويمكن القول أنَّ القيادة هي قدرة القائد على تحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة، كما أنَّها عملية تفاعلية بين الأفراد في المؤسسة من خلال التعاون، وأداء المهام والواجبات المطلوبة من كل فرد في المؤسسة بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

القائد الإداري ;سلوكات تصنع نمطاً:

إنَّ وظيفة القائد الإداري في المؤسسة التعليمية هي تحقيق أهداف هذه المؤسسة، وهو مسؤول عن مدى تحقيق هذه الأهداف كماً ونوعاً، ولأن وظيفة المؤسسة التعليمية هي تقديم مستوى جيد من التعليم، فمن المنطقي أن يتحمل القائد الإداري في هذه المؤسسات مسؤولية تحقيق هذا الهدف. ولقد اهتمَّ العلماء أكثر بالدور الحيوي والرئيسي لمدير المدرسة في رفع مستوى التعليم في المدرسة أكثر من أي جهة إدارية تعليمية أًخرى.

ولقد حاول الباحثون في عدد من الدراسات أن يفهموا كيف يمكن أن يؤثِّر السلوك القيادي لمدير المدرسة في الخبرات والممارسات اليومية لكل من المدرسين والطلاب. وقد كانت الأبحاث التي أجريت على "المدارس الفعالة" في الولايات المتحدة مرجعاً رئيسياً استند عليه الباحثون لفهم العلاقة بين السلوك القيادي للمدير والتحصيل العلمي للطالب. وأجريت مجموعة من الأبحاث على عدد من هذه المدارس للتعرُّف على ما يميِّز هذه المدارس عن غيرها من المدارس المتوسطة أو المتدنية الأداء. وقد لاحظ الباحثون أنَّ هذه المدارس تتميز بوجود طلبة ذي مستويات اجتماعية أقتصادية متدنية، حيث يرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي عن مستوى طلبة آخرين في نفس المنطقة التعليمية أو مناطق أخرى (المحيلبي، 2015).

وهناك مجموعة أخرى من هذه الأبحاث (Haallinger, 1983, Cawelti, 1987, Adrews, 1989)، درست السلوك القيادي لمديري هذه المدارس الفعَّالة وما يميزه عن سلوك مديري المدارس المتوسطة أو المتدنية الأداء توصلت إلى ما يأتي:

1- أنَّ هناك ارتباطاً بين قدرة المدير على تقويم أداء المدرس ومستوى التحصيل العلمي للطالب، حيث لاحظ الباحثون أنَّه كلما تحسَّنت قدرة المدير على تقييم وتوجيه وتطوير أداء المعلمين ستحسن مستوى تحصيل الطالب.
2- يتميز مديرو المدارس الفعالة بأنهم يحرصون وبشكل منتظم ومستمر على مستوى تحصيل الطلاب، وفي أذهانهم صورة واضحة عن ما ينبغي أن يكتسبه الطالب من خبرات وما تهدف إليه العملية التعليمية.
3- أنَّ هذه المدارس تسعى باستمرار إلى خلق العديد من القنوات للاتصال مع أولياء الأمور ومع المجتمع المحيط بالمدرسة بكافة مؤسساته، و تحرص على أن يكون أولياء الأمور على إطلاع مستمر على جميع الأنشطة التعليمية والتربوية التي تقام في المدرسة (المحيلبي، 2015).

إنَّ القائد ينزع إلى أن يكون نمطاً منفرداً بذاته له فلسفته الإدارية ومكوِّناته المميَّزة، ولا توجد نظرية علمية معينة، أو صيغة رياضية محدَّدة، تؤدي إلى تكوين الشخصية القيادية، إلا أنَّ هنالك معالم رئيسة يمكن الاتفاق حول ضرورة توافرها في القائد، وهي (عماد الدين، 2010):

1. القائد مبادر، فهو لديه إحساس دائم بأهمية المهمة وضرورة المباشرة فيها والسرعة في إنجازها.
2. القائد موقف، أي لديه مواقف ثابته، ولا يغيرها حسب تغير الظروف، أو أهواء الناس، مما يكسبه ثقة العاملين معه وإيمانهم بمواقفه وقيمه.
3. القائد منتمٍ، فهو يفكر عالمياً، ولكنه يتصرف ويعمل محلياً.
4. القائد متفرِّد، فهو لا يسير مع المجموعة دون أن يسأل لماذا؟، ولا يبحث عن النصر والنجاح على حساب المبادئ، ويسعى إلى إرضاء ضميره أولاً، ومن ثم إرضاء العاملين معه والمتعاملين مع مؤسسته.

5. القائد متبصر، فهو يرى العالم من فوق، ويحدِّد اتجاه المستقبل، ولكنه في ذات الوقت يبقى ملامساً للواقع لا ينفصل عن بيئته، أو طبيعة مجتمعه.
6. القائد جامع، فهو يوحد مواقف الآخرين ويؤلف بينهم ويجمعهم ولا يفرقهم.
7. القائد متوازن الطموح، وتتضمن هذه الصفة القدرة على كبح الطموح الشخصي والمصالح الذاتية في مقابل التأكيد على الأهداف والمصالح العامة والمؤسسية.
8. القائد حساس، والحساسية تتعلَّق بإدارة التناقضات وتحقيق المعادلة الصعبة بين أن يكون صبوراً وهادئاً دون أن يفقد العاملين الإحساس بأهمية العمل وضرورة السرعة في إنجازه، وبين أن يكون حاضراً ومتوافراً لمساعدة كل من يحتاجه.

القيادة التربوية ;خصائص فريدة

تتميز الإدارة التربوية بخصائص فريدة قد لا نجد لها مثيلاً في مجالات الإدارة الأخرى. فتعامل الإدارة التربوية بالدرجة الأولى موجه نحو الناس وحياتهم السابقة والحاضرة والمستقبلية والتي تحدِّد إلى درجة كبيرة إطارات العمل المختلفة للإدارة وتتحكَّم في قدرتها على تحديد الأهداف وتشخيص الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيقها (إلياس، 1984).

والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي (البدري، 2001) و(عريفج، 2007):

أولاً: **القيادة التربوية عملية إنسانية**: تستهدف في المقام الأول إشباع الرغبات والحاجات الإنسانية، وتسعى لتحسين حياة الإنسان، وتعمل أساساً من خلال السلوك الإنساني، ويتوقَّف نجاحها إلى حدٍ كبير على نوعية السلوك الإنساني، أو الجهد البشري المبذول فيها، وعلى فهم وتفسير السلوك الإنساني للأفراد والجماعات التي تتعامل معها الإدارة والتي تعمل بها ومن أجلها.

ثانياً: **القيادة التربوية عملية إجتماعية**: فالقيادة التربوية تحدث في إطار إجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به فهي تنظيم لجماعة من الأفراد بينهم تفاعل.

ثالثا: **القيادة التربوية هي في الأساس قيادة للعمل التربوي والتعليمي**: للعمل التربوي غرضان: أحداهما فردي يتعلق بنمو التلاميذ جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، وذلك بتطوير استعداداتهم وتحويلها إلى قدرات وفقاً لرغباتهم وميولهم وحاجاتهم. أمَّا الغرض الثاني، فيتعلق بالمجتمع الذي ينتظر من المؤسسة التربوية أن تقدم له الموارد البشرية المؤهلة تكون طاقة لتقدم المجتمع وتطوره.

رابعاً: **القيادة التربوية تقوم على تحفيز التعاون**: إنَّ العملية التربوية تقوم على تعاون كل من المؤسسات المساندة كجهاز التربية الرسمية ومع مجالس الطلبة ومجالس الآباء والمعلمين ومع كل المؤسسات واللجان التي تهتم بتحقيق أهداف التربية على أكمل وجه.

خامساً: **القيادة التربوية مسؤولية أكثر مما هي سلطة**: إنَّ القيادة التربوية تسعى إلى غاية وتتوجه بأهداف، ولكنها لا تمارس عملها بصورة مستقلة عن ثقافة وفلسفة ونظام القيم في المجتمع الذي ينظر إلى التربية كغاية وإلى التعليم كخدمة تقدم للناس، ولذلك يكون من متطلبات إعداد القادة التربويين تدريبهم على فهم ثقافة المجتمع والتوحيد معه، ومشاركة المجتمع مشكلاته وهمومه في إطار القيم والمصلحة العامة

2.2 القيادة والنظريات المفسرة :

قام الباحثون بالعديد من الدراسات لفهم ظاهرة القيادة عبر العصور المتلاحقة نتج عنها وجهات نظر متعددة، تبلورت في عددٍ من النظريات كما توردها كتب الإدارة والدراسات العلمية وتتلخص في أربعة منطلقات:

أولاً: نظريات السمات (الصفات الشخصية) Trait Theories

تستند هذه النظريات إلى أنَّ النجاح في القيادة يتوقف على خصائص وسمات معينة تمتاز بها شخصية القائد، كما تقوم هذه النظرية على أساس يشير إلى وجود مجموعة من الخصائص التي تفسر قدرات القائد الإداري، وتشكِّل هذه القدرات ما يمكن تسميته بالرجل العظيم. وفي ضوء هذه النظرية، فإنَّ القادة يتميّزون عن

غيرهم بالوعي والطموح، والتأثير على الآخرين، والقدرة على حل المشكلات (كنعان، 2007).

وقد توصَّل ستوجدل (Stogdill, 1984)، كما ورد في (داوني وديراني، 1984) إلى وجود صفات فريدة في شخصية القائد، فحدَّد منها خمس فئات أساسية للصفات وهي: المقدرة، والإنجاز، والمسؤولية، والمشاركة، والمركز الاقتصادي والإجتماعي. إلا أنَّ هذه الصفات تختلف من موقف إلى آخر، وهذا يعني أنَّ الفرد لا يمكنه أن يصبح قائداً بفضل صفاته الشخصية وحدها، بل لا بدَّ أن تتفق هذه الصفات مع صفات وأهداف أفراد المجموعة التي يرغب في قيادتها.

ومن أشهر تلك النظريات التي سلكت هذا المدخل نظرية كونتز وزملائه (Koontz, et al , 1980)، ونظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory)، حيث كان الاعتقاد بأنَّ القادة يولدون قادة، وأنَّهم قد وهبوا من السِّمات والخصائص الجسمانية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا، وتتدرج تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية ومن أمثلتها:

1- نظرية الأمير (The Prince Theory).
2- نظرية البطل (The Hero Theory).
3- نظرية الرجل المتميز (The Superman Theory) .

ويعتبر فرنسيس جالتون (Galton) من أبرز الدعاة لتلك النظرية (أبو الفضل، 2002)

ثانياً: النظريات السلوكية: (The Behavioral Theories)

تتَّسم القيادة في هذه النظرية بدرجة عالية من دينامية العلاقات بين فرد وبقية أعضاء جماعة ما في بيئة محددة، فالقيادة يمكن النظر إليها على أنها عملية يتم التأثير من خلالها على آخرين لإنجاز أهداف في موقف محدَّد؛ لذا فإنَّ من عناصر القيادة الهامة: سلوك القائد، وسلوك التابعين، والبيئة التي تضم الموقف (الطويل، 2006).

وقد توصَّلت دراسات علماء النظرية السلوكية إلى عدد من النماذج والأنماط القيادية، ومن أهمها:

1- نموذج الأنماط المتاحة، أو الخط المتصل

قدَّم تننبام وشميث (Tennenbaum – Schmid) نموذجاً يحتوي على سبعة أنماط سلوكية للقائد على محور استخدام السلطة (ديمقراطي – دكتاتوري)، فهناك القائد السلطوي، ويتمثل سلوكه القيادي في أنَّه يقرِّر السياسة، ويحتفظ برقابة كاملة على المرؤوسين، ونمط آخر قريب منه على المحور ذاته (يميل للسلطوية) يتَّخذ ويطلب الاستناد عليها إلى أن يصل الأمر لنمط قائد يسمح للمرؤوسين باتخاذ القرار في مدة مقنَّنة (درة واخرون، 1994).

2- نموذج ليكرت لنظم القيادة

وقد طوَّر هذا النموذج رنسيس ليكرت (R .Liker) على العلاقات الإنسانية في الإدارة، وقد توصَّل ليكرت إلى طرح أربعة أنظمة تمثل أربعة أنماط قيادية، هي:

1- النمط الاستبدادي التسلطي: وفي هذا النمط الإداري فإن المدير يصنف على أنَّه أوتقراطي ومستبد، وتسلطي. فهو لا يثق بالمرؤوسين مطلقاً، وكل القرارات يصنعها هو وحده، ولا يوجد تغذية راجعة في هذا النمط من الإتصالات، والدافعية للعمل تأتي من خلال التهديد والعقاب والخوف.
2- النظام الإستبدادي الكريم - المتسامح: وفي هذا النمط فإنَّ المدير يثق قليلاً بالمرؤوسين، ومعظم القرارات تصنع في القمة، وقليل منها في القاع، ويستخدم التهديد والعقاب، ولكن بنسبة أقل من النمط الأول.
3- النمط الاستشاري - الديمقراطي: وفي هذا النمط فإنَّ المدير يثق بمرؤوسيه بدرجة كبيرة ولكنها ليست كاملة، وأنَّ السياسة العامة، أو الأهداف العريضة الكبرى تُصنع في القمة، أمَّا التفصيلية أو الفرعية منها فإنَّها تصنع في القاعدة.
4- النمط التشاركي – الديمقراطي: وفي هذا النمط، فإنَّ المدير يثق بمرؤوسيه ثقة كاملة ومطلقة في كل الأمور، ويشجع اتخاذ القرارات في كل المستويات الإدارية (السعود، 2002).

3- نموذج هالبن (Halpin) في القيادة

ويتألَّف من (130) فقرة من أجل سلوك القائد، ومن خلال تطبيقه على مجموعة من القيادات برز بُعدان رئيسيان للقيادة هما: (Koontz, et al ,1980)

1. **هيكلة المهام**: ويشير إلى تحديد الأدوار بين كل من القيادة والتابعين.
2. **الاهتمام بالمشاعر الاعتبارية**: بمعنى أن القائد يأخذ في الحسبان والاعتبار أحاسيس ومشاعر التابعين لقيادته ويحترم أفكارهم وتقوم بينه وبينهم ثقة وفهم متبادل.

4- نظرية الشبكة الإدارية:

تُعدُّ هذه النظرية من النظريات الهامة التي بحثت في موضوع القيادة والتي طورها كل من روبرت بليك (Robert Blake)، وجين موتون (Jane Mouton) حيث استطاعا وضع مخطط ذكي للتعامل مع بعدي القيادة، وهي الاهتمام بالأفراد، والاهتمام بالإنتاج (Koontz, et al., 1980). حيث قسَّما كل بُعد من هذه الأبعاد إلى تسع درجات من الاهتمام للحصول على (81) نمطاً قيادياً، ولكنهما اهتمَّا بوصف خمسة أنماط قيادية هي: (الإدارة المتساهلة أو الانسيابية، والإدارة السلطوية، والإدارة المتوازنة أو المعتدلة، وإدارة النادي أو الإدارة الريفية، وإدارة الفريق)، كما هو موضَّح في الشكل (1).

(٩،١) إدارة النادي Country Club M.								(٩،٩) إدارة الفريق Team M
				الإدارة المعتدلة Mid-way M (٥،٥)				
الإدارة المتساهلة Impoverished M. (١،١)								الإدارة السلطوية Autocratic M. (١،٩)

(الطحان، ٢٠٠٠؛ Koontz et al, 1980)

شكل (1) نموذج الشبكة الإدارية

ثالثاً: النظريات الموقفية (المواقف والاحداث)

وتقوم هذه النظرية على افتراض أنَّ أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد، إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة به ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، إذ إنَّ ظهور القائد لا يتوقف على السّمات الشخصية التي يمتلكها، بل على عوامل وظروف تتعلق بالموقف الذي يكون فيه، وتعطي هذه النظرية مفهوماً وظيفياً للقيادة، إذ إنَّها ترى أنَّ السّمات المطلوبة للقائد هي سمات نسبية ترتبط بالموقف القيادي المعين، وليست سمات مطلقة (البدري، 2001).

وقد انبثق عن هذا المدخل عدداً من النماذج والأنماط القيادية، ومن أهمها:

1- نظرية الموقفية لفيدلر

إذ تحاول نظرية فيدلر الجمع مع النظرية الموقفية من خلال النظر إلى القيادة بأنّها عملية تفاعل إجتماعي، فالنجاح في القيادة التفاعلية يستلزم التوفيق بين شخصية القائد، وجميع المتغيرات المتصلة بالموقف القيادي الكلي. كما قام فيدلر بتطوير أنموذج للقياده أسماه (أنموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة) (المخلافي، 2008).

وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين جميع المتغيرات الرئيسة التالية: (داوني وديراني، 1984)

1- شخصية ونشاط القائد في الجماعة.
2- اتجاهات وحاجات ومشكلات الأتباع.
3- العلاقة بين أفراد الجماعة، وخصائصها وأهدافها وعملية التفاعل بين أفرادها.
4- المواقف كما تحدِّدها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

2- نموذج وليام ريدن (William Ridden): حيث قام ريدن بتطوير الشبكة الإدارية التي قدَّمها كل من بلاك وموتون، وذلك بإضافة بعد الفاعلية إلى البعدين المستخدمين في نموذج الشبكة الإدارية، وبالتالي أصبحت الأبعاد الثلاثة المستخدمة في تحديد الأنماط الإدارية كالتالي:

أ) الأهتمام بالعمل.

ب) الأهتمام بالعاملين.

ج) الفاعلية.

3- نموذج هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard): ويفترض بأنَّ العلاقة بين القائد والمرؤوس، تمر عبر أربع مراحل أساسية تسمى مراحل النضج الوظيفي (درة وآخرون، 1994).

4- نظرية المسار إلى الهدف: وقد قدَّمها روبرت هاوس (Robert House)، ثمَّ طوَّرها ميتشل (Mitchell)، وهي تُعدُّ محاولة للربط بين السلوك القيادي ودافعية ومشاعر المرؤوسين، كما وتعتبر امتداداً للنظرية الموقفية لفيدلر، ولكنها تميزت عنها بأنها استخدمت نظرية التوقع في الدافعية، ويعتبر ذلك تطوراً سليماً؛ لأنَّ القيادة ترتبط بالدافعية من ناحية، وترتبط بالقوة من ناحية أخرى (حنفي، 1993).

رابعاً: نظريات التأكيد والسلطة

ومن هذه الاتجاهات الحديثة:

- **القيادة التحويلية Transformational Leadership**

يعدُّ بيرنز (Burns) مؤسِّس هذا النوع من القيادة، حيث ميَّزه عن النمط الإجرائي في العام 1978، ومن ثمَّ قام باس (Bass) بتطوير فكرة القيادة التحويلية في عام 1985. وقد وصف (Burns) القيادة التحويلية كعملية يقوم بها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية (Kerry, John & Ribert, 2000)، وهي القيادة التي تتبنَّى فيها علاقة التبادل على أساس العمل، وفي هذه العلاقة فإنَّ القائد يشجِّع مرؤوسيه على الاتساق والتوحُّد مع المنظمة بإعطاء المكافآت معتمداً على الدافعية الحقيقية للمرؤوسين (Cardona, 2002).

أشار (نورث هاوس، 2006) أنَّ القيادة التحويلية تهتم بأداء الاتباع، وبتطوير مقدراتهم إلى الحد الأقصى، والأفراد الذين يظهرون القيادة التحويلية غالباً ما يكون لديهم مجموعة قوية من القيم والمثل الداخلية المفاهيمية تتضمن أربعة عناصر أساسية هي:

1- التأثير المثالي: وفيها يحدد القائد رؤية واضحة بالرسالة العليا للمؤسسة.

2- الدافعية الإلهامية: هي مقدرة القائد على إيصال توقعاته العاليةعلى الآخرين، والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة.

3- الحفز الذهني: وهو مقدرة القائد ورغبته في جعل أتباعه يتصدون للمشكلات القديمة بطرق جديدة.

4- الإهتمام الفردي: تعني اهتمام القائد بمرؤوسيه وإدراك الفروق الفردية بينهم، والعمل على تدريبهم لتحقيق مزيداً من التطور.

كما أنَّ القيادة التحويلية تركز على القيم المشتركة، وتطوير العاملين، وتحقق الغايات الكبيرة، والمفاهيم المعاصرة، ويمكن أن يطلق عليها قيادة القيم، والقيادة التحويلية تعمل لخدمة التغير (Rober , 1999).

القيادة التربوية ;أنماط شائعة

تشير أنماط القيادة التربوية إلى جملة العادات والممارسات التي تصدر عن القائد في ممارساته القيادية، من خلال التركيز على العمل أو العلاقات الإنسانية، أو كليهما بدرجة عالية، أومتوسطة أو انخفاض التركيز على العمل والعلاقات الإنسانية (أبو ندا، 2009).

تُعدُّ القيادة التربوية أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التعمليمية، كما أنَّ سلوك القيادي يؤثر سلباً في دافعية المعلمين ومدى رضاهم عن عملهم، ويؤثر كذلك في نموهم المهني الذي تنعكس آثاره على التحصيل الدراسي للطالب؛ لذا فإنَّه من الأهمية بمكان أن نتعرف على أنماط السلوك القيادي لما له من تأثير على أداء المعلمين والطلبة على حد سواء (المحيلبي، 2015). فالقيادة صناعة محلية تنبت وتنمو في أروقة المؤسسات وفي المكاتب الإدارية وفي ميدان العمل (عماد الدين، 2010).

تتعدَّد أنماط القيادة، وتتنوع بتنوع المؤسسات واختلاف الشخصيات والأدوار والوظائف والمواقف، فلكل نمط قيادي طابعه الذي يميزه عن غيره، وقد حاولت عدة دراسات التميز بين أنماط القيادة، الا أنّه رغم هذه التصنيفات يمكن القول إنه وإن اختلفت في بعض الجوانب، فقد تتفق في جوانب أخرى، ويصبح بينهما تداخل، وقد

يجمع القائد بين أكثر من نمط، وإن كان يميل إلى سلوك نمط قيادي يمكن تصنيفه على أساسه (الطيب 1999؛ سلامة، 1997).

تمَّ التمييز بين أنماط القيادة المختلفة على أساس تصنيفين هما:

التصنيف الأول: وهو الأنماط القيادية بناء على مصادر السلطة، حيث يعتبر هذا التصنيف من التصنيفات الأولى المبكرة للقيادة على أساس المصادر الثلاث للسلطة والتي حدَّدها ماكس ويبر (Max Weber) وتبعاً لذلك قسمت إلى:

أ- النمط التقليدي (Traditional Leadership) : يقوم هذا النمط على أساس تقديس واحترام كبير السن؛ لأنَّ لديه فصاحة القول والحكمة، ويكون الولاء والطاعة من الأفراد له، ويسود هذا النوع في المجتمعات الريفية والقبلية، حيث تقوم القيادة على الصورة الأبوية لشخصية القائد.

يتميز سلوك القائد بالجمود، أو محافظته على الوضع الراهن دون تغير؛ لأن مقاومة التغير تعتبر عاملاً مهماً في تعزيز سلطته القيادية وتقوية نفوذه.

ب- النمط الجذاب (الملهم) (Charismatic Leadership): ويقوم على أساس أن صاحبها يتمتع بصفات شخصية محبوبة وقوة جذب شخصية يستطيع التأثير القوي بتابعيه، حيث ينظر للقائد على أنه الشخص المثالي وأنه منزه عن الخطأ، ويغلب على هذا النمط الصفة الشخصية، حيث لا يصلح للمنظمات الرسمية، وأفضل ما يناسب الزعامات الشعبية والحركات الإجتماعية.

ج- النمط العقلاني (Rational Leadership) : وهو الذي يقوم على أساس المركز الوظيفي في المؤسسة، ويستمد سلطاته وقوة تأثيره من مركزه الرسمي وما له من صلاحيات واختصاصات، ويركز اهتمامه على سيادة وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات في المؤسسة. إنَّ مثل هذا النمط القيادي يتصف بأنَّه غير شخصي، وبالتالي فإنَّ الطاعة والولاء من التابعين ليست للاعتبارات الشخصية للقائد، وإنما للمعايير والقواعد المعمول بها في المؤسسة.

التصنيف الثاني: أنماط القيادة بناءً على نوع السلوك القيادي المتبع، حيث يعود هذا التصنيف إلى الدراسات التي قام بها كل من لوين (Lewin) و ليبيت

(Lippit) ووايت (White)، حيث قامت الدِّراسة على بيان أثر أنماط قيادية وسلوك القائد لكل نمط على التابعين وولائهم التنظيمي.

ومن خلال الدِّراسة صنَّفوا القيادة على أساس المجموعات إلى: كما ورد في (عياصرة، 2006).

١- القيادة الأوتقراطية (Autocratic Leadership)

يتميز سلوك القائد في إتخاذه من سلطته الرسمية أداة تحكُّم وضغط على مرؤوسيه؛ لإجبارهم على إنجاز العمل؛ ولذلك فهو يركز كل السُّلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده، ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له.

ويتبع القائد الأوتقراطي أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه لعدم ثقته بهم، بل أنَّه دائم الشك فيهم، غير مدرك لما يترتب على ذلك من إثارة روح القلق والتوتر في نفوسهم.

ويركز القائد الاوتقراطي اهتمامه على إنجاز العمل وعلى المحافظة على مركزه، وهو يفهم السلطة على أنَّها أداة ضغط وتهديد، فيضغط على مرؤوسيه ويهددهم بالفصل، إلا أنَّ استخدام القائد الاوتوقراطي لسلطته لا يكون بدرجة واحدة لدى جميع القادة من هذا الطراز، بل يكون على درجات متفاوته ممَّا يترتَّب عليه وجود أنماط متعدِّدة لسلوك القائد الاوتوقراطي.

ومن أبرز الأنماط السلوكية للقائد الاوتوقراطي (حسان والصياد، 1986):

أ- **القيادة الأوتوقراطية المتسلطة**: تتميَّز بالنظر على أنَّ الإنسان أداة تعمل ومصدراً للإنتاج، ويلجأ القائد إلى إستخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي بتأثيره في المرؤوسين دون مشاورتهم وأخذ رأيهم حين اتخاذه القرارات والتعليمات، كما يقوم القائد بالعقاب دون اهتمام بمشاعر وعواطف المرؤوسين، وفي حال ظهور خلافات في العمل، فإنَّه يحاول إيقافها، ويعتقد أنَّ هذا الأسلوب هو الأمثل في التعامل مع المرؤوسين.

ب- **القيادة الأوتوقراطية الخيّرة أو الصالحة**: يستخدم القائد أسلوب الإقناع في معاملة مرؤوسيه فضلاً عن تحليه بالطيبة والرقة عندما يريد من مرؤوسيه

تنفيذ عمل ما، ولكنه يلجأ للقسوة والإكراه عندما يشعر أن مرؤوسيه لم ينفذوا عملهم بشكل جيد، ويؤمن القائد بالمشاركة في إتخاذ القرارات في بعض الأحيان.

ج- **القيادة الاوتوقراطية المناورة (اللبقة)**: وتقترب من النمط الديموقراطي، إذ يعتقد القائد أن مشاركة مرؤوسيه في صنع القرارات وسيلة غير مجدية، لكنه يخلق فيهم الشعور بالمشاركة الفعلية، ولا يأخذ القائد ارآء المرؤوسين بعين الجدية مهما كانت فعّالة .

2- القيادة الديمقراطية Democratic Leadership

يستند هذا النوع على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات فالقائد الديمقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمرؤوسيه، فهو يباشر مهامه من خلال التنظيم الجماعي. فالسياسات تتحدد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء التنظيم، وتلعب القيادة دورها في بلورة ما تتفق عليه الجماعة من آراء وأفكار إلى قرارات وسياسات، فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة الجماعة. ومن مزايا هذا الأسلوب رفع معنويات المرؤوسين، وخلق الثقة في نفوسهم، وزيادة التعاون، ومضاعفة الإنتاج، وفي هذا الأسلوب يشعر أفراد التنظيم بأن القرار قرارهم، فيتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لإرتباطهم العضوي به. وبذلك تعد قيادة إنسانية وجماعيّة تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم (البدري، 2005).

ويمكن تلخيص سمات القيادة الديمقراطية بمايلي (الشماع وحمود، 2000):

أ- يتم تحديد السياسات العامة للمؤسسة وفقاً لأسلوب المناقشة الحرة بين الأعضاء أما القرار فإنه يصدر في ضوئها اعتيادياً من القائد.

ب- موضوعية القائد في الثناء والنقد ومحاولته تعميم الاتجاه الموضوعي على الجماعة.

ج- يمتلك القائد القدرة العالية على تحديد الاتجاهات التي تنسجم مع الجماعة بحكم الإتصال والإحتكاك المستمر معهم.

د- يعبّر القائد عن رأي الأغلبية في القرارات المتخذة من قبله.

ه- يتسم القائد بالروح الإجتماعية المتفاعلة والثقة العالية في إنجاز المهمات بالمشاركة الهادفة مع الجماعة.

و- تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الإجتماعي والمعنوية العالية والاتصالات الفعالة وروح الثقة والمودة والتعاون البنّاء في تحقيق أهداف المؤسسة.

3- القيادة التسيبية (الترسلية أو الفوضوية) Laissez – Faire Style

يتميز هذا النمط بغياب أي قيادة حقيقية وكل فرد حر في اداء العمل كما يرضيه ويغلب على هذه القيادة طابع الفوضى وسلبية القائد، حيث إنَّ هذا النوع لا تحكمه القوانين أو سياسات محددة أو إجراءات ويتميزهذا النمط من السلوك القيادي بعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته أو ارشاداته للعاملين أطلاقاً، إلا إذا طلب منه ذلك فهي قيادة تترك للأفراد حرية مطلقة في التصرف والعمل دون أي تدخل من جانب القائد، ويتميز هذا النمط بأنه أقل الأنواع من حيث الفاعلية وإنتاجية العمل، حيث إنَّ أفراد مجموعته لا تحترم شخصيته، وكثيراً ما يشعر أفرادها بالإحباط والضياع وعدم القدرة على التصرف، حيث يعتمدون على أنفسهم في أحوال كثيرةتتطلب تدخل القائد.

والقائد يترك العمل لمرؤوسيه يتصرفون كما يشاؤون، وعليه هو تحديد السياسة العامة والخطوط الرئيسة للعمل، فهنالك تفويض واسع النطاق للسلطة التي يمنحها القائد لمرؤوسيه ويترك لهم حرية التصرف واتخاذ القرار.

ويمكن تلخيص سمات القيادة التسيبية بما يأتي (الشماع وحمود، 2002):

1. إعطاء الحرية الكاملة للأفراد أو المرؤوسين في إنجاز المهمات دون أدنى تدخل فيها.
2. عدم إعطاء المعلومات إلا حينما يسأل القائد عنها، وغالباً ما تكون في حدود معينة.
3. عدم المشاركة في أعمال المرؤوسين وأدائهم بشكل تام.
4. عدم التدخل في الأعمال التي تناط بالأفراد إلا في حدود ضيقة جداً، ولذلك تبرز ظاهرة تدني مستويات الأداء، وضعف العلاقات القائمة بين الأفراد.

5. ضعف التماسك، وضيق العلاقات الإجتماعية، وضعف الروح المعنوية، وعدم التعاون في إنجاز المهمات.

الاستغراق الوظيفي (Job Involvement) :

تحتاج التنظيمات إلى أن تنتهج نهجاً علمياً ودقيقاً في مسألة اختيار العناصر البشرية، وذلك نظراً لأهمية العنصر البشري عملاً بقول الله تعالى على لسان بنت شعيب لأبيها **(إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ)** (القصص، آية: 26)، حيث تتغير القوة باختلاف الأزمان، وتتمثَّل اليوم في المهارات التقنية والمادية والمؤهلات العلمية، وتتمثل الأمانة أيضاً في المؤهلات السلوكية والأخلاقية، والفهم لرسالة المنظمة وأهدافها.

وممَّا لا شكَّ فيه، أنَّ المؤسسات الناجحة هي تلك التي تشجع على التماسك والعمل الجماعي، وتقوم على إبراز قدرات ومهارات العاملين، وإزكاء فعاليات التكيف مع البيئة الداخلية والخارجية للعمل، وغيرها من العلاقات الاجتماعية، والتي بالتأكيد سوف تزيد من درجة فاعلية عامليها ورضاهم عن أعمالهم (حجازي، 2004).

إنَّ مناخاً اجتماعياً يسود في المنظمات وتتوافر فيه درجات من الرسمية، وبعضاً من الجوانب الشخصية، يشعر فيه الأفراد بأنَّ لهم نصيباً في الملكية الجماعية، وإحساساً بالتعاون فيما بينهم وشعوراً بحافز قوي على المشاركة البناءة في تحقيق أهداف المنظمة من شأنه أن يخلق نوعاً من التفاعل بين الفرد بقدراته وإمكانياته مع البيئة المحيطة به سواء كانت داخلية أم خارجية (زناتي، 1994)

لقد كان الاهتمام الرئيس ولا يزال مركزاً على الطاقة الفردية، والجهد والنجاح الفردي، فالإنجاز في حد ذاته يبقى هو القيمة الاجتماعية الأصلية للأفراد في المجتمعات الصناعية (Dahrendorf, 1959) .

وفي المؤسسات والتنظيمات الرسمية المختلفة يُقاس إنجاز الفرد بمستوى أدائه الوظيفي، وتسعى بعض الدراسات للخوض في هذا المجال في محاولة لمعرفة العلاقة التي تربط بين مستوى الأداء وبعض المتغيرات الأخرى في بيئة العمل، وذلك بهدف التركيز على هذه المتغيرات ومعرفتها، من أجل الوصول إلى آليات

ترفع من الأداء الوظيفي للعاملين، ومن هذه المتغيرات: العلاقات الاجتماعية- النفسية والوظيفية. حيث يحدث في بيئة العمل بداخل التنظيمات الرسمية نوع من العلاقات الاجتماعية- النفسية والوظيفية التي لا يغيب تأثيرها عن الأداء الوظيفي لدى العاملين، وتنشأ هذه العلاقات بين فردين أو أكثر من العاملين، وتُنتج علاقات تتميز بالتآزر والتعاون، أوعلاقات ترتبط بالتحدي والمنافسة وغيرها من العوامل المؤثرة على الأداء كالرغبة والقدرة وبيئة العمل بما تحوي من جوانب مادية ومعنوية (مصطفى، 2000).

ويعمل الأفراد ضمن المؤسسات والتنظيمات الرسمية عدداً معيناً من الساعات يومياً، ويحدث أن ينشأ ضمن بيئة العمل ما يؤثر على أداء الفرد، فالخصائص الشخصية للفرد، وظروف العمل وروحه المعنوية ومدى إحساسه بالانتماء تجاه عمله وزملائه في العمل، جميعها تتداخل فيما بينها لتجد لها صدى مؤثراً على أداء الفرد ومدى كفاءته وفعاليته.

ويعدُّ الأداء للفرد العامل في التنظيمات الحكومية من أهم المقاييس التي بواسطتها يتم معرفة مستوى إنجازه في عمله؛ ذلك لأنَّ المنظمة هي وحدة اجتماعية تُمارس فيها شبكة من الأنشطة المتداخلة وتحدث نتيجة التفاعل بين عدة عناصر: الفرد، والجماعة، والتنظيم، والبيئة والتي تؤثر جميعها على سلوك الموظفين في المنظمات (مصطفى، 2000).

ويرتبط الأداء الوظيفي بعدة متغيرات يمكن قياسه بها أو من خلالها، كما يتأثر بعدد من العلاقات الاجتماعية- النفسية والوظيفية بين الأفراد. حيث تعتمد إنتاجية الفرد على مستوى أدائه، لذا فإن كل ما يؤثر على الأداء سواء سلباً أو إيجاباً يؤثر بالتالي على إنتاجية الفرد (دحلة، 2001).

إنَّ من أهم الأصول التي تميز منظمتين عن بعضهما البعض هو مواردها البشرية، فكل مجموعة تتألف من مزايا فريدة من نوعها مثل المعرفة والمهارات والقدرات. وتعدُ الموارد البشرية من أهم أصول أي عمل يحدث في المنظمة بوصفها مصدراً للميزة التنافسية، وقد أصبح من الضروري بالنسبة للمنظمات إيجاد طريقة للإفادة من جميع القوى العاملة المتاحة لغرض الاكتفاء والنمو المتزايد.

ويتطلب المدخل الناجح لأية رسالة الجمع بين السلوك العقلاني والسلوك الشعوري سويةً. ولذا يتعين على المنظمة أن تبذل جهداً مقصوداً للوصول إلى هذين المستويين. وهنا لا يعمل الدافع وحده، إذ إنَّه من المهم جداً غرس شعور الانسجام والوحدة بين الموظفين لرؤية ورسالة المنظمة . وقد يكون هذا ممكناً فقط عندما يمكن تحويل جهودهم بنجاح إلى مبدأ الالتزام. ولتحقيق هذه الغاية، يعدُّ استغراق ومشاركة الموظف أداة قوية للغاية متاحة لأرباب العمل (Tiwari, 2011). إنَّ الأفراد الذين يستغرقون (ينغمسون) في العمل هم أفراد إيجابيون، ومهتمون ومتحمسون في وظائفهم وعلى استعداد دائم للعمل بجهد إضافي لتنفيذ الأعمال على أفضل وجه وبكامل قدراتهم.

الاستغراق الوظيفي ;وتأصيل المفهوم

الاستغراق لغةً: هي من المصدر استغرق في، استغراقاً، فهو مستغرق، والمفعول مُستغْرَق، ومنها استغرق في عمله: أخذه العمل، انشغف به. استغرق في نوم عميق: أخذه أخذاً. يستغرق في الضحك : يُبالغ في الضحك. (غ ر ق) (مصدر استغرق): وجده في حالة استغراق: في اندماج وانشغاف لما هو عليه (في العمل أو الفكر)،

والاستغراق بمعناه **اللغوي**، هو الاستيعاب، وغرق في الشيء جاوز الحد، وفي التنزيل **(**وَالنَّازِعَاتِ غَرْقًا**)** (النازعات، آية: 1). قال الفراء: ذكر أنَّها الملائكة، وأــنَّ النزع نزع الأنفس من صدور الكفَّار. قال الازهري: الغرق اسم أُقيم مقام المصدر الحقيقي من أغرقت اغراقاً. ابن شميل: يُقال نزع قوسه فأغرق، قال: والاغراق الطرح وهو يباعد السَّهم من شدّة النزع (ابن منظور، 1987).

ويعرَّف الاستغراق في علم النَّفس بأنَّه تركيز الانتباه في شيء ما بحيث لا يشغل الفرد بما عداه.

وعلى الرّغم من المحاولات التي جرت لتعريف الاستغراق الوظيفي فإن هناك درجة من عدم الاتفاق حول مكونات هذا المفهوم. ولقد ترتب على ذلك الاختلاف أن أصبحت عملية وضع تعريف للإستغراق أمراً معقداً حيث ظهرت تعريفات متنوعة للإستغراق فقد عرّف جورين (Gurin, et al, 1960) الاستغراق

بأنّه الدرجة التي يؤثر فيه الاداء في تقدير الفرد لذاته، اما غوم كانونجو , 1980) (Gom & Kanungo فيعرفان الاستغراق بأنَّه: (أ) درجة إنهماك الشخص في وظيفته ومشاركته فيها بنشاط؛ (ب) حالة الفرد النفسية عندما يمارس مهام وظيفته ومدى أهمية الوظيفة له مقارنة بالأنشطة الأخرى. أمَّا باتش (Patchen, 1979) فقد أوضح أنَّ استغراق الفرد في وظيفته رهن بثلاثة شروط أولها أن تكون لديه الحافزية القوية للعمل، وثانيهما أن يتواجد لديه إحساس بالحرص على مصالح المنظمة. وأخيراً أن يشعر بالفخر، أو التباهي بعمله. أما صالح وهوسيك (Saleh & Hosek 1976) فيعرِّفان الاستغراق الوظيفي بأنِّه درجة توافق الفرد مع عمله ومشاركته في هذا العمل بجدية ونشاط وذلك على اعتبار أنَّ الأداء الجيد للعمل يضيف لذات الفرد وقيمته.

لقد عُرف الاستغراق وتم تناوله بطرق عديدة، إلا أنَّه يمكن التعبير عنه من خلال الاندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله، فالاستغراق يعني أن يحب الفرد عمله أو أن يكون مهتما بالعمل المرتبط به، فالأفراد المحبين لوظائفهم يعملون بكفاءة أعلى وبإنتاجية أكبر من هؤلاء الذين لا يحبون وظائفهم.

والاستغراق الوظيفي يمثل الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع الوظيفة التي يمارسها ويستشعر أهميتها، ولهذا فالأمر هنا مرتبط بالنواحي العقلية والعاطفية معاً، إذ يتأثر الاستغراق بالعديد من المؤثرات منها المستوى العاطفي ويتَّضح ذلك من آثاره الإيجابية على الفرد مثال ذلك مشاعر السعادة والرضا والتقدير العالي للذات، وعكس ذلك صحيح عندما ينخفض مستوى الاستغراق، فيتضح التأثير السلبي على مشاعر الفرد مثال ذلك القلق والضيق والكآبة والإحساس باليأس. والاستغراق الوظيفي يعبر عن الارتباط النفسي بين الفرد ووظيفته بحيث تعد هذه الوظيفة ذات بعد محوري في حياته وفى تقديره لذاته (كردي، 2010).

وقد عرَّفَ سويم (Sweem, 2008) استغراق الموظف بأنه القدرة على التأثير على الموظفين - على عقولهم، وقلوبهم ونفوسهم - لغرس الرغبة والعاطفة الذاتية في نفوسهم من أجل تحقيق النجاح والتفوق. ويطور الموظفون الملتزمون

شعور الاتحاد مع منظمتهم ويرغبون أن تحقق منظمتهم النجاح بكل إخلاص؛ لأنَّهم يشعرون بأنهم مرتبطون عاطفياً واجتماعياً مع رؤية ورسالة وغرض المنظمة.

والاستغراق أيضا (إلتزام واتصال الموظف بالوظيفة والمنظمة وفهم المنظمات).

ويرى دوبن (Dubin, 1968) أنَّ الفرد المستغرق في عمله هو ذلك الفرد الذي ينظر إلى عمله على أنه أهم شيء في حياته وينهمك فيه على أعتبار أنّه غاية في حد ذاته. أمَّا واجنير وآخرون (Wagner, et al, 1987) فيروا أنَّ الاستغراق الوظيفي هو درجة الامتصاص اليومي للفرد في نشاط متعلق بالعمل.

وبحسب جيبونز (Gibbons, 2006) فإنَّ استغراق الموظفين هو عبارة عن علاقة رفيعة العواطف وعقلية والتي يمتلكها الموظف تجاه عمله والذي يؤثر فيها المنظمة أو المدير أو زملاء العمل في المقابل من أجل تطبيق الجهود المنظورة الإضافية في عمله.

ويرى ريبنن (Riipinen, 1997) أنَّ الاستغراق الوظيفي يمثِّل الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع الوظيفة التي يمارسها ويستشعر أهميتها، ولهذا فالأمر هنا مرتبط بالنواحي العقلية والعاطفية معاً، إذ يتأثر الاستغراق بالعديد من المؤثرات منها المستوى العاطفي، ويتضح ذلك من آثاره الإيجابية على الفرد، مثال ذلك مشاعر السعادة والرضا والتقدير العالي للذات، وعكس ذلك صحيح عندما ينخفض مستوى الاستغراق، فيتضح التأثير السلبي على مشاعر الفرد، ومثال ذلك القلق والضيق والكآبة والإحساس باليأس. وفي نفس السياق يرى (زناتي، 1997) أنَّ الاستغراق الوظيفي يعبر عن الارتباط النفسي بين الفرد ووظيفته بحيث تعدُّ هذه الوظيفة ذات بعد محوري في حياته وفي تقديره لذاته.

إنَّ المفاهيم العديدة للاستغراق يمكن تجميعها في عناصر أربعة جوهرية (Ramsey et al, 1995):

1- العمل يمثل الاهتمام الأساسي في الحياة.

2- المشاركة الفعالة في العمل.

3- الأداء يمثل الأساس لتحقيق الذات.

الاستغراق الوظيفي; مقاربات ومقارنات مفاهيمية

قد يخلط البعض بين مفهوم الاستغراق ومفاهيم أخرى فبعض الكتاب ومنهم صالح وهوسيك (Saleh & Hosek, 1976) يرون أنَّ الاستغراق لا يختلف عن الدوافع الداخلية، كما أنَّ هناك من يخلط بين مفهوم الاستغراق والالتزام، على الرغم من أن الاستغراق يعدُّ أحد مؤشرات الالتزام التنظيمي. كما يشكِّك مورو (Morrow, 1983) في وجود إطار فكري للاستغراق يميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى المتشابهة مثل انغماس الذات، أخلاقيات العمل وتوجه المستقبل الوظيفي.

وعلى الرّغم من تفاوت الآراء والخلط بين مفهوم الاستغراق الوظيفي وبعض المفاهيم الاخرى، فإنَّه يمكن القول بأنَّ هناك إطاراً خاصاً بمفهوم الاستغراق الوظيفي الذي يميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.

ولقد استخلص رابينوتزوهول (Rabinowitz & Hall, 1977) من مراجعة أدبيات موضوع الاستغراق، أنَّ الدراسات في هذا المجال تنقسم إلى فئتين رئيسيتين من التعريفات، تتعامل الأولى مع الاستغراق باعتباره متوقِّفاً على أداء الفرد وتقديره لذاته. والاستغراق وفقاً لهذه الفئة يعني أنَّ الشخص المستغرق في وظيفته تشكل له هذه الوظيفة جزءاً مهماً من حياته، كما أنَّه يظهر متأثراً بالظروف البيئية في عمله سواء كانت هذه الظروف تمثل الوظيفة نفسها أو زملاء العمل أو المنظمة بشكل عام.

أمَّا الفئة الثانية من التعريفات فهي تلك التي ترى أنَّ الاستغراق الوظيفي هو أحد عناصر تصور الإنسان عن نفسه؛ ومعنى ذلك أنَّ الاستغراق وفقاً لهذا المنظور ما هو إلا الدرجة التي يكون فيها الفرد متطابقاً نفسياً مع عمله، أو هو عبارة عن أهمية العمل للتصور الذاتي للانسان عن نفسه (زناتي، 1997).

لقد عرف الاستغراق الوظيفي، وتمَّ تناوله بطرق عديدة، إلا أنَّه يمكن التعبير عنه من خلال الإندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله، فالاستغراق يعني أن يحب الفرد عمله، أو أن يكون مهتماً بالعمل المرتبط به بولوك (Pollock,

(1997، فالأفراد المحبُّون لوظائفهم يعملون بكفاءة أعلى وبإنتاجية أكبر من هؤلاء الذين لا يحبون وظائفهم.

ويفرِّق البعض بيلر واخرون (Beeler, et al, 1997) بين الرضا الوظيفي والاستغراق الوظيفي؛ فالرضا الوظيفي يمثل المدى الذي يستمتع فيه العاملون بعملهم؛ أي أنَّه توجُّه شعور عاطفي إيجابي نحو الوظيفة، في حين أنَّ الاستغراق يعكس درجة أهمية ودور العمل في حياة الموظف.

كما ذكر (نصار وبحر، 2014) في دراستهما، أنَّه يمكن التعبير عن الاستغراق الوظيفي من خلال الاندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله، فالاستغراق يعني أن يكون مهتماً بالعمل المرتبط به (المغربي، 2004).

كما يعرِّفه (Li, Long) على أنَّه درجة الانغماس النفسي أو العاطفي مع الوظيفة.

أمَّا بايولي (Paully)، فيعرفه على أنَّه الدرجة التي يكون فيها الفرد مشغول معرفياً، ومرتبط ومهتم بعمله الحالي.

كما يعرِّف عريشة الاستغراق الوظيفي بأنَّه درجة الارتباط النفسي للفرد بوظيفته، ويعتبر الاستغراق الوظيفي من المعتقدات الفكرية للفرد تجاه وظيفته (عريشة، 1995).

ويرى (Lodahl & Kejner) أنَّ الاستغراق الوظيفي هو الدرجة التي يندمج فيها الفرد نفسياً مع عمله، أو أهمية العمل في الصورة الذاتية الكلية للموظف.

وفي دراسة (الدمناوي، 2001)، فقد ذكرت: تعدَّدت تعاريف الاستغراق الوظيفي، حيث عرَّفه دوبن (Dubin, 1968) أنَّ الاستغراق الوظيفي يمثل الاهتمام المركزي في حياة الموظف، كما يرى لولر (Lawler, 1969) أنَّ الاستغراق الوظيفي يُعد أحد العناصر الأساسية في جودة حياة العمل في المنظمات ومصدراً رئيساً لإشباع الحاجات والشعور بالرضا الوظيفي.

ويشير كل من ستيرز، بورتر وآخرون (Steers, Porter, et al, 1977) إلى أنَّ الاستغراق الوظيفي كاتجاه يُعد محدداً رئيسياً لنتائج عمل الفرد والتي تشمل على

الأداء، والغياب، ومعدلات الدوران؛ أي محدداً لسلوكيات الموظف داخل المنظمة، وأشار رابيبونتز وهول (Rabionwitz & Hall, 1977)، إلى الاستغراق الوظيفي باعتباره متغير تغذية مرتدة أي سبباً ونتيجة للسلوك التنظيمي كما أنه يتمثل في إدراك الفرد لأهمية الوظيفة التي يشغلها، ويرى لولر (Lawler, 1969) أنَّ الاستغراق الوظيفي عامل هام لتحفيز الموظفين على العمل الجاد، ويرى سي و كوميرو

(See & Kummerow, 2008) أنَّ الاستغراق الوظيفي يؤثِّر في المركز الوظيفي الذي يشغله الفرد والشعور بالإنجاز وتحقيق النجاح وتوافر فرص المشاركة في إتخاذ القرار.

ويرى قريفن (Griffin et al, 2010) أنَّ الفرد المستغرق في وظيفته بشكل مبالغ فيه فإن ذلك قد يؤدي إلى فقدان التوازن في حياته الشخصية أو الأسرية.

إنَّ الاستغراق الوظيفي يمثِّل القيم الداخلية للفرد تجاه جودة العمل وأهميته في حياة ذلك الفرد، ويعتبر الاستغراق الوظيفي أحد العناصر الأساسية الأكثر أهمية في جودة حياة العمل.

الاستغراق الوظيفي; مؤشرات دالة

وقد ساهم العديد من الدارسين في تطوير وبناء مفهوم واضح ومحدد للاستغراق الوظيفي، وكذلك وضع أساس راسخ لقياس الاستغراق، وقد بدأ هذا الأمر ببحث كاننجو (Kanungo, 1982) التي وضعت مقياساً جديداً للاستغراق الوظيفي، وتوصَّل إلى أنَّ مفهوم الاستغراق الوظيفي يتَّسم بالوضوح والإستقلالية عن المفاهيم الأخرى مثل: الرضا الوظيفي، والإلتزام التنظيمي، وتمَّ تحديد الاستغراق الوظيفي في بعدين هما: البُعد المعرفي للإتجاهات نحو الوظيفة، والبُعد النفسي الذي يتمثل في التوافق النفسي مع الوظيفة، حيث يمثل الاستغراق في وظيفة ما دالة لقدرة الوظيفة على إشباع حاجات الشخص.

إنَّ الدراسات التي اهتمَّت بدراسة الاستغراق الوظيفي في العقدين الماضيين تناولت الموضوع من زاويتين : الأولى أن الاستغراق الوظيفي يحدث عندما يمتلك الفرد حاجات وقيم وخصائص تجعل الفرد مستغرقاً في العمل بدرجةٍ مرتفعةٍ

أومنخفضة. والثانية ترى أنَّ الاستغراق الوظيفي يحدث كاستجابة إلى مواقف وظروف ومناخ عمل معين يجعل الموظف مستغرقاً، أو غير مستغرق في وظيفته سيكاران (Sekaran, 1989)، وقد توصَّلت الدراسات السابقة في موضوع الاستغراق الوظيفي إلى العديد من النتائج ذات العلاقة بالاستغراق الوظيفي ومن أهمها: يرتبط الاستغراق الوظيفي ارتباطاً معنوياً بكل من العمر، والتعليم، والنوع، والمركز الوظيفي، وسلوك القائد، وعمليات صنع القرار، والعلاقات الشخصية، وخصائص الوظيفة.

وبعبارة أخرى، يمكن القول أنَّه كلما زاد استغراق الموظف (اندماجه) زادت احتمالية تكلمه بأشياء إيجابية عن المنظمة وبذلك تزداد مساهمته في تطوير علامة تجارية إيجابية لصاحب العمل ورغبته في البقاء في ضمن المنظمة وبالنتيجة تقليل، أو خفض نسبة دوران العمل وتركه وبذل الجهد على المستوى الأعلى وبشكل منتظم وبالنتيجة التأثير الفاعل على متغيرات عديدة مثل: جودة الخدمة، ورضا الزبائن، وارتفاع الانتاجية.

إنَّ أهمية الاستغراق تكمن في أنَّه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية؛ لأنَّه يتناول ما يفعله الأفراد وكيف يتصرفون في أدوارهم وما الذي يجعلهم ينتهجون سلوكاً بطرق أخرى من أجل تحقيق أهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية على حد سواء. وأفادَ البحث الذي أجراه واتكن (Watkin, 2002) أنَّ هناك اختلافات كبيرة في أداء القيمة المضافة التقديرية بين أداء "الموظف المتفوق" و"الموظف الاعتيادي"، وكان الاختلاف في الوظائف المنخفضة الصعوبة بنسبة (19%)، بينما كانت النسبة (32%) في الوظائف المتوسطة التعقيد، وبنسبة (48%) في الوظائف التي تتَّسم بدرجة عالية من التعقيد.

وأشار لين وآخرون (Lin et al, 2011) في دراسته إلى أنَّ الاستغراق الوظيفي يتأثر بمجموعة من العوامل، والتي يمكن تصنيفها الى ثلاث فئات، كالآتي:

أ- السمات الشخصية: والتي تتمثل في النوع – العمر – التعليم – الأقدمية – الحالة الاجتماعية- نمط الشخصية.

ب- ظروف العمل والتي تشمل القيادة – المشاركة في إتخاذ القرار – حجم المنظمة.

ج- التفاعل والتداخل بين الأفراد وظروف العمل، أو بعبارة أخرى التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية.

ويرى (عريشة، 1993) أنَّ الاستغراق الوظيفي يتوقَّف على عدّة محدِّدات من أهمها:

- توافر الدافعية القوية لدى الفرد.
- توافر الشعور بالحرص على مصلحة المنظمة.
- شعور الفرد بالفخر بوظيفته وتمسكه بها.
- قوة تقدير الفرد لذاته.
- قوة ارتباط الفرد بوظيفته.
- ارتباط هوية الفرد بوظيفته.

ومن العلامات الدَّالة على استغراق وظيفي مرتفع كما يراها رامسي وآخرون (Ramsey, et al., 1995):

1- يمثل العمل الاهتمام الأساسي في حياةِ الفرد.
2- المشاركة الفعالة للموظف في العمل.
3- يمثل الأداء الوظيفي الأساس لتحقيق الذات.
4- انشغال تفكير الموظف بوظيفته.
5- الدقة العالية في أداء العمل.
6- الارتباط القوي للموظف بوظيفته.
7- تباهي الموظف أمام الآخرين بوظيفته.

ويرى بروبست (Probst, 2000) أنَّ الاستغراق الوظيفي يرتفع عندما يكون للوظيفة دور أساسي وجوهري في حياة الموظف، وأنَّ الاستغراق الوظيفي يمثل فرصة للعاملين في اكتشاف الكثير عن بيئة وظروف العمل، كما أنَّه يمثل شكل من أشكال المشاركة في السلطة ممَّا يؤدي الى تحسين الكفاءة الإنتاجية.

ويرى هنستد و لوكر (Locker, 1993; Hennested, 2000) أنَّ الموظفين الأكثر استغراقاً في وظائفهم يرغبون في التحكُّم في ظروف وبيئة العمل. واكدوا على أنَّ الأفراد المستغرقين وظيفياً يتسمون بأنَّهم:

- يشاركون بفاعلية في الوظيفة.
- ينظرون للوظيفة بأنه الاهتمام المركزي في حياتهم.
- يدركون أن الأداء عنصر رئيسي لتحقيق ذاتهم.

أبعاد الاستغراق الوظيفي:

حدد ريتش (Rich, 2010) ثلاثة أبعاد للاستغراق الوظيفي، كالآتي:

أ- الاستغراق الإدراكي المعرفي- Cognitive Engagement من الناحية الإدراكية، ينغمس الأفراد بشكل كامل في ممارسة عملهم (Rothbard, 2001)، وفي الواقع أوضح (Rothbard) أنَّ الأفراد المستغرقين قادرين على تجاهل لهو المنافسة ويركزون بشكل مكثف على المهمة التي أعطيت لهم. ومن جهة أخرى، يعني مفهوم فك الاستغراق المعرفي "عدم وجود اهتمام نحو مهام عمل الفرد" ريتش (Rich, 2006).

ب- الاستغراق الشعوري – Emotional Engagement: يعني الاستغراق الشعوري – العاطفي وجود علاقة قوية بين عواطف، وأفكار، ومشاعر الفرد وبين الوظيفة خان (Kahn, 1990) ممَّا يؤدي إلى مشاعر الحماس والفخر ريتش (Rich, 2006)، وعلى العكس من الاستغراق الشعوري يبرز مفهوم "الغياب الشعوري" خان (Kahn, 1990) الذي يتميَّز بفصل العاطفة مع الآخرين. وفي هذا المعنى، يعدُّ الاستغراق الشعور يعكس عنصر "السخرية" ماسلاج (Maslach, 2003).

ج- الاستغراق الجسدي – Physical Engagment: من الناحية الجسدية (المادية) يعني الاستغراق توجيه الطاقات المادية للمرء نحو استكمال مهمة معينة (Rich, 2006)، وأوضح (Rich) أنَّ الاستغراق المادي يتراوح بين الانخراط الخامل والانخراط النشط.

أهمية الاستغراق الوظيفي

قسمت دراسةساكوفسكا (Sakovska, 2012) أهمية الاستغراق الوظيفي على مستويين هما:

أ- **النتائج على المستوى التنظيمي**:

1- **الأداء التنظيمي**: أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ الاستغراق الوظيفي له تأثير إيجابي على مؤشرات الأداء التنظيمي (رضا الزبون، والإنتاجية الربحية، ودوران العاملين، والأمان الوظيفي).

2- **إنتاجية الأفراد العاملين**: تساعد المستويات العالية من الاستغراق الوظيفي الأفراد العاملين في أخذ المبادرات والمتابعة لأهداف التعلم، إذ يطور الأفراد العاملون المنشغلون في أعمالهم المعرفة الجديدة والاستجابة للفرص والخروج عن المألوف وينشغلون في النصح، بالإضافة مستويات الرضا الوظيفي المرتفعة، والالتزام العالي تجاه المنظمة.

3- **الاحتفاظ بالعاملين**: توصَّلت العديد من الدراسات إلى دلائل تبين مدى تأثير الاستغراق على نوايا الأفراد العاملين في ترك العمل، ففي دراسة أُجريت من قبل (Towers Perrin) المنظمة الاستشارية للموارد البشرية، وجدت أنَّ الأفراد العاملين المنشغلين في وظائفهم إلى حدٍ كبير يكونون أكثر استقراراً في وظائفهم، حيث توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ 66% من عينة الدِّراسة لم تكن لديهم رغبة في ترك العمل بسبب انغماسهم العالي تجاه وظائفهم.

4- **الدفاع عن المنظمة**: قد يكون الأفراد العاملون المنشغلون في وظائفهم محامين ومدافعين عن منظماتهم، وهذا يعني أنَّ الأفراد العاملين سيكونون أكثر استعداداً للايصاء بمنظماتهم كمكان مناسب للعمل، أو الايصاء بمنتجات وخدمات المنظمة، وهذا بدوره سيساعد المنظمة باعتباره تسويقاً مجانياً يمارسه أفرادها تجاهها فضلاً عن تحسين الوعي العام تجاه المنظمة.

5- **ولاء الزبون**: عندما يشعر الأفراد العاملين بأهميتهم وتأثيرهم في المنظمة سينعكس هذا التأثير على جودة عملهم ورضا الزبائن، فعلاقة المنظمة بزبائنها تُدار من قبل الأفراد العاملين، ومن خلال التفاعلات والتعاملات

الوجاهية بين الأفراد العاملين والزبائن، ومن خلال الموارد التنظيمية والاستغراق يمكن أن تؤثر المنظمة في مناخ الخدمات المقدمة لزبائنها، وبهذا سيقيم الأداء الفاعل من قبل الزبائن وسيسعى الأفراد إلى زيادة مستوى الرضا والولاء لزبائن المنظمة.

6- **التغير التنظيمي الناجح**: يلعب الاستغراق الوظيفي للأفراد العاملين دوراً مهماً في تطبيق التغير التنظيمي، فالأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الاستغراق سيكونون مهتمين ومؤثرين في جعل المنظمة قادرة على تطبيق التغير والتكيف مع التغيرات البيئية.

ب- النتائج على مستوى الأفراد العاملين:

1- **النتائج النفسية**: تشير العديد من الدراسات إلى إن العلاقة بين الأفراد العاملين وأرباب العمل أصبحت ذات طابع مادي، وبالتالي فإنَّ هذا التغيُّر في نمط العلاقة سيولِّد الإحباط للعديد من الأفراد العاملين، وبالتالي فقدانهم للثقة تجاه منظماتهم، وستثار التساؤلات حول المغزى من عملهم، هذا يمكن أن يلعب الاستغراق الوظيفي دوراً مهماً في مساعدتهم لتجاوز هذه الحالة، وتزويدهم بالفرص لاستثمار حالتهم النفسية.

2- **الرفاهية والصحة الإيجابية**: يمكن أن يؤثِّر الاستغراق الوظيفي في الشعور والصحة الإيجابيين، ففي دراسة أُجريت على منظمة كالوب (Gallup) توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ 62% من الأفراد العاملين المنشغلين في وظائفهم كان التأثير ايجابياً على المستوى الصحي.

ويرى مين (Men , 2012) الأفراد العاملين وما يكنونه من مشاعر جيدة تجاه منظمتهم كالإعجاب، والثقة، والاحترام،الجاذبية الشعورية سيكونون أكثر رغبة في العمل وأكثر اهتماماً بالأنشطة التنظيمية، فبيئة العمل الملائمة التي توفرها الإدارة والممارسات العائلية تجاه الأفراد العاملين، والقيادة الفعالة، والرؤية الموضوعية، والمنتجات ذات الجودة العالية، والسياسة السعرية الكفوءة ستسهم في بناء الثقة بخصوص المنظمة، وهذا بدوره سيسهم بشكل ملحوظ في دعم الاستغراق الوظيفي للأفراد العاملين.

أنواع الاستغراق الوظيفي:

حدد سيمبسون (Simpson, 2009) أربعة أنواع للاستغراق الوظيفي، هي:

1- **الاستغراق الشخصي**: ويمثل توظيف وتجسيد الحالة الجسدية والإدراكية والشعورية للموظف أثناء قيامه بالمهام.

2- **الاستغراق مقابل الإرهاق**: فالإرهاق يمثِّل مجموعة من الخصائص والأغراض النفسية كالإنهاك، والتهكم، وانخفاض الكفاءة كردة فعل لمسببات الضغط التنظيمي المزمنة، وهنا يبرز الاستغراق الوظيفي كنقيض للإرهاق.

3- **الاستغراق الوظيفي**: ويشير إلى الإيجابية، والإنجاز، والحالة الفكرية المتعلقة بالعمل، ويمكن تمييزها من خلال الحماس، والإخلاص، والإنغماس؛ فالحماس يشير إلى المستويات العالية من الطاقة والمرونة الفكرية أثناء العمل، ويشير الإخلاص إلى الاندماج العالي في العمل، والدفاع عن المنظمة، والإلهام، والفخر، والتحدي، بينما يشير الإنغماس إلى التركيز الكامل والاستغراق إلى التركيز الكامل والاستغراق في العمل، بحيث يمر وقت الموظف بسرعة ويجد من الصعوبة فصل نفسه عن العمل.

4- **استغراق الموظفين**: ويشير إلى اندماج الأفراد العاملين ورضاهم وحماسهم تجاه وظائفهم والأعمال المناطه بهم.

إستراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي

يقترح تيواري (Tiwari, 2011) أنَّ تطوير إستراتيجيات الاستغراق في ضوء العوامل التي تؤثِّر على الاستغراق، وهذه الإستراتيجيات هي :

1- **العمل نفسه**: تعتمد الدوافع الذاتية من خلال العمل نفسه، وبالتالي الاستغراق، أساساً على الطريقة التي يتم بها تصميم العمل أو الوظائف. وقد ميّزَ (Lawler, 1969) ثلاث خصائص تعدُ مطلوبة في الوظائف إذا ما أرادت أن تكون حافزاً جوهرياً:

- تعليقات الأفراد يجب أن تتلقّى ملاحظات ذوات مغزى حول أدائهم، ويفضل من خلال تقييم أدائهم وتحديدهذه التعليقات، وهذا يعني أنَّهم يجب أن يعملوا

بشكل مثالي في عملية إنتاج متكامل، كعملية أو كخدمة، أو كجزء كبير منها يمكن مشاهدته بشكلٍ كلي.

- استخدام القدرات – يجب أن ينظر الأفراد إلى الوظيفة باعتبارها تتطلب منهم استخدام القدرات التي يقيمونها من أجل أداء الوظيفة بفعالية.
- التحكم الذاتي (الاستقلالية)- يجب أن يشعر الأفراد أنَّ لديهم درجة عالية من ضبط النفس حول تحديد الأهداف الخاصة بهم وتحديد المسارات لتحقيق هذه الأهداف.

2- **بيئة العمل**: ستهتم إستراتيجية زيادة الاستغراق من خلال بيئة العمل المعنية بشكل عام بتطوير الثقافة التي تشجع المواقف الإيجابية للعمل، وتعزيز الاهتمام والإثارة في الوظائف التي يقوم بها الأفراد والحد من الإجهاد، ويعتقد (Land End) "إنَّ الموظفين الذين يمتعون أنفسهم، الذين تم دعمهم وتطويرهم، والذين يشعرون بالوفاء والإحترام في العمل سوف يقدمون أفضل الخدمات للعملاء"، والسبب وراء تفكير الشركة برغبتها في إِلهام هو كون استعداد الموظفين للقيام بذلك نابعاً من شعورهم بالفخر لما تمثله المنظمة لهم؛ أي الخدمة، والجودة، والقيمة. فهي تجعل الفارق بين التجربة الجيدة للعملاء والتجربة الفاشلة. وتحتاج الإستراتيجية أيضاً إلى اعتبار جوانب معينة من بيئة العمل، وخصوصاً الاتصالات، والانخراط، والموازنة بين العمل والحياة وظروف العمل. ويمكن أن تشمل الإستراتيجية صياغة وتطبيق سياسات "إدارة علاقة الموهبة"، والتي تهتم ببناء علاقات فعالة مع الأفراد في أدوارهم، ومعاملة الموظفين على نحو لائق وملائم، والاعتراف بقيمتهم، ومنحهم صوتاً وتوفير فرص للنمو.

3- **القيادة**: ينبغي لإستراتيجية القيادة أن تركز على ما يجب على المديرين التنفيذيين القيام به كقادة من أجل اداء دورهم الحيوي والمباشر في زيادة مستويات الاستغراق. وسيشمل هذا تنفيذ برمجيات التعلم التي تساعدهم على فهم كيفية توقعات عملهم والمهارات التي يحتاجون لاستخدامها، وتشمل البرمجيات التدريب الرسمي (وخاصة بالنسبة للمديرين المحتملين، أو المديرين في دورهم القيادي الأول)، ولكن التأثير الاكبر سيكون من قبل مزج اساليب متنوعة من

التعلم مثل: إعادة التعلم، والتدريب، والتوجيه. ويجب الاعتراف أيضاً بأنَّ عملية إدارة الأداء يمكن أن تقدِّم للمديرين التنفيذيين إطاراً مفيداً يمكن من خلاله نشر مهاراتهم في تحسين الأداء على الرغم من زيادة الاستغراق، وهذا ينطبق بشكلٍ خاص على أنشطة إدارة الأداء لتعريف الدور وتخطيط تنمية الأداء، والانخراط المشترك في مراقبة الأداء، والتغذية العكسية؛ ولذلك ينبغي أن تشمل هذه لإستراتيجية الخطوات المطلوبة لجعل إدارة الأداء أكثر فعالية من خلال زيادة التزام المدراء بها وتطوير المهارات التي يحتاجون إليها.

4- **فرص النمو الشخصي**: ينبغي أن يستند وضع إستراتيجية توفير فرص التطوير والنمو الى خلق ثقافة التعلم. الأمر الذي يشجع التعلم؛ لأنه معترف به من الإدارة العلياء والمدراء التنفيذيين، والموظفين عموماً كعملية تنظيمية أساسية يلتزمون بها وينهمكون منها باستمرار. ووصف (Reynolds, 2004) ثقافة التعلم بأنَّها "وسيلة النمو" التي من شأنها أن تشجع الموظفين على الالتزام بمجموعة من السلوكيات التقديرية الإيجابية، بما في ذلك التعلم، وتحتوي على الخصائص التالية: التخويل وليس الإشراف، وإدارة التعلم الذاتي وليس الأوامر، وبناء قدرات طويلة الأجل وليست تصحيحات على المدى القصير. وسيتم تشجيع التعلم المستقل.

وعلى وجه الخصوص، ينبغي أن تحدِّد لإستراتيجية الخطوات اللازمة لضمان حصول الأفراد على الفرصة وإعطائهم التشجيع على التعلم والنمو في أدوارهم. وهذا يشمل استخدام السياسات التي تركز على دور المرونة؛ أي إعطاء الأفراد فرصة لتطوير دورهم من خلال الافادة بشكل أفضل من مواهبهم. وهذا يعني تجاوز إدارة المواهب للقلة المحبذة وتطوير قدرات الأفراد الأساسيين الذين تعتمد عليهم المنظمة، وينبغي أن يكون مفهوم الفلسفة القائمة أنَّ الجميع لديه القدرة على النجاح، والهدف يجب أن يكون تحقيق نتائج غير عادية مع أفراد عاديين، وهذا يتضمن استخدام إدارة الأداة في المقام الأول باعتبارها العملية التنموية مع التركيز على تخطيط التنمية الشخصية.

وينبغي لهذه الإستراتيجية أن تشمل أيضاً فرص التطوير الوظيفي، وكيف يمكن إعطاء الأفراد التوجيه والدعم والتشجيع الذي يحتاجون إليه إذا ما أريد لهم تحقيق إمكاناتهم، وتحقيق مستقبل مهني ناجح في المنظمة مع تناغم مواهبهم وتطلعاتهم. وينبغي أن تدرج الإستراتيجية الإجراءات اللازمة كافة لتوفير الرجال والنساء بالوعود بسلسلة من النشاطات التعليمية والخبرات التي من شأنها إعدادهم لأي مستوى من المسؤولية والقدرة على الوصول.

5- **فرص المساهمة**: تزويد الأفراد بفرصة للمساهمة ليست مجرد مسألة وضع العمليات التشاورية الرسمية، على الرّغم من أنَّها تكون مهمة، بل إنَّها أيضاً تتعلق بإنشاء بيئة العمل التي تمنح الأفراد صوتاً من خلال تشجيعهم على أن يقولوا كلمتهم، وتأكيد القيمة الأساسية في المنظمة التي يجب أن تكون الإدارة على استعداد وفي جميع المستويات للاستماع والاستجابة لأية مساهمات يقدمها أفرادها.

2.2 الدراسات السابقة

تمَّ تصنيف هذه الدراسات من حيث موضوعها ونتائجها إلى قسمين:

أ- الدراسات التي تناولت أنماط القيادة التربوية.

ب- الدراسات التي تناولت الاستغراق الوظيفي.

كما تمَّ تقسيم كل قسم من هذين القسمين حسب مكان إجرائه إلى قسمين أيضاً: دراسات عربية، ودراسات أجنبية.

أ- الدراسات التي تناولت أنماط القيادة:

(1) الدراسات العربية

دراسة (العيسى، 1992) التي هدفت إلى التعرف على "العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض، وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن".

وتكوَّنت عينة الدِّراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (57) مديرة و(646) معلمة سعودية من المعلمات العاملات في هذه المدارس تمَّ اختيارهن بطريقة عشوائية، ومن أهم نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو النمط التسلطي، ومستوى الدافغية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية بين المعلمات عالٍ إذ بلغ (0,73) و (0,80) على التوالي من الحد الأعلى للمقياس والذي يساوي (1,0)،هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية بين المعلمات تعزى للخبرة في التدريس والتخصص العلمي، بينما لا توجد فروق تعزى للمؤهل الأكاديمي وللنمط القيادي للمدير،عدم وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي وبين كل من الخبرة في التدريس والتخصص العلمي، بينما كشفت الدِّراسة عن وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي والمؤهل الأكاديمي في مستوى الروح المعنوية بين المعلمات.

دراسة (عودة، 1992) بعنوان: "**علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن**" التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تكونت عينة الدِّراسة من (400) معلم ومعلمة في محافظتي اربد والمفرق، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث أداتين هما: الأولى: استبانة هالبين (Halpin) لوصف السلوك القيادي ببعدية المبادأة والاعتبارية، والثانية: استبانة مينسوتا (Minnisota) للرضا، وقد توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ هناك علاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين ،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية تعود لمتغيري الجنس والخبرة التربوية.

قامت (عيد، 2002) بدراسة عنوانها: "**علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب (نظرية هيرسي وبلانشرد) بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى**"، هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى

المعلمين والتي تعزى لجنس المعلم، واختصاصه، ونمط المدير القيادي، والتفاعل بينهما.

وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في منطقة عمان الأولى، إذ بلغ عددهم (77) مديراً ومديرة، وعدد المعلمين (1534) معلماً ومعلمة. أما عينة الدِّراسة، فقد تكونت من (29) مديراً من أصل (32) مديراً و(40) مديرة من أصل (45) مديرة و (275) معلماً ومعلمة.

وقد تمَّ استخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد واستبانة الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ النمط التسويقي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدِّراسة من مديري المدارس الثانوية، يليه النمط التشاركي ثم النمط التسلطي، ثمَّ النمط التفويضي، الذي حصل على أهمية قليلة مقارنة بالأنماط القيادية السابقة. كما كشفت نتائج الدِّراسة أنَّ درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين حسب النسب المئوية، كما يأتي: بالنسبة للجنس كانت النسبة المئوية للرضا الوظيفي ذكوراً (0,585)، أما الإناث (0,628)، أما بالنسبة للاختصاص العلمي ذكوراً (0,583)، أما المعلمون إناثاً (0,635)، والاختصاص الأدبي ذكوراً (0,586)، أما الأدبي إناثاً (0,627).

كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الجنس والنمط القيادي لدى المديرين فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي لدى المدير وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للنمط القيادي لدى المديرين، ولم يتبين وجود أثر للتفاعل بين الاختصاصوالنمط القيادي لدى المديرين.

وأجرى (حردان، 2001) دراسة بعنوان "**تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عُمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم باختلاف الخبرة**"، وقد تكونت عينة الدِّراسة من (500) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظتي مسقط وظفار في سلطنة عمان. تم تطبيق مقياس الأنماط القيادية. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن الأنماط السائدة كانت مرتبة كالآتي:

النمط التقليدي، والنمط السلوكي، والنمط الإنساني، والنمط الإداري الحديث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للخبرة.

أما دراسة (بندري والعتوم، 2002) اللَّذين أجريا دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الشخصية السائدة بين المديرين ومعلمي المرحلة الثانوية ومستويات الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في كل من: سلطنة عُمان والأردن. كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية، ومعرفة قدرة متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والتخصص، والدورات التدريبية، ومستوى المدرسة، ومكان العمل، والجنس، على التنبؤ بطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين، والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عُمان والأردن، وتمَّ اختيار عينة الدِّراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث اختير عدد من المدارس لتمثيل التوزيع الجغرافي لكل منطقة، ووزِّعت الاستبانات على جميع المعلمين الذين كانوا موجودين في ذلك اليوم أو أبدوا الاستعداد والرغبة لتعبئة الاستبانات، وتكونت عينة الدِّراسة الأردنية من (178) معلماً ومعلمة. أما العينة العُمانية فتكونت من (123) معلماً ومعلمة.

وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ مستوى العلاقات الشخصية بين المعلمين والمديرين كانت في المستوى المتوسط بشكل عام اعتماداً على الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية للأبعاد وذلك للعينة العُمانية والعينة الأردنية على حدٍ سواء.

إلا أنَّ معاينة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى العينتين أشارت إلى أنَّ مستويات العلاقة الشخصية بين المديرين والمعلمين كانت أفضل لدى العينة الأردنية في الدرجة الكلية للمقياس وجميع الأبعاد الفرعية باستثناء بُعد "عدم شرطية الاحترام" الذي كان لصالح العينة العُمانية. أما الرضا الوظيفي فكان في المستوى العالي للعينة العُمانية والمستوى المتوسط للعينة الأردنية. مؤكداً وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح العينة العُمانية. وأشارت النتائج أيضا ًإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي

للمعلمين حسب تباين مستويات العلاقات الشخصية بين المعلمين والمديرين على الدرجات ومتغيرات التخصص والخبرة والمؤهل في التنبؤ بمستوى العلاقة الشخصية والرضا الوظيفي للمعلم الأردني.

وأجرى (الدعيس، 2003) دراسة لوصف السلوك القيادي الإداري لدى مديري عموم ومديري إدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقة ذلك برضا موظفي الجامعة عن العمل، وقد اعتمد الباحث على تطوير أداة وصف سلوك القائد (LBDQ) وأداة ثانية لقياس الرضا الوظيفي، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (370) فرداً، وكانت أبرز نتائج الدِّراسة: أنَّ أكثر أنماط السلوك القيادي شيوعاً هو النمط القيادي الذي يهتم اهتماماً عالياً بالمبادأة في وضع إطار العمل، ويهتم اهتماماً منخفضاً بالاعتبارية (الجوانب الإنسانية)، كما أسفرت نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط السلوك القيادي وبين الرضا الوظيفي للعاملين، وذلك في نمط الاهتمام العالي في المبادأة والاهتمام العالي في الاعتبارية.

أما دراسة (المشعل، 2006)، فقد هدفت إلى التعرُّف على الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الإبتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واشتملت الدِّراسة على عينة مسحية مكوَّنة من (395) من معلمات المرحلة الإبتدائية. ومن أبرز نتائج الدِّراسة وجود ثلاثة أنماط قيادية وبنسب متفاوتة لدى مديري المدارس وهي النمط الديمقراطي، ثمَّ الأوتوقراطي، ثم الترسلي. كما توصلت الدِّراسة إلى أنَّ مدرسات عينة الدِّراسة يملْنَ نحو الاشتغال بمهنة التدريس. وتوصلت إلى وجود علاقة فيما بين النمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلي، وبعض جوانب الرضا. في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديمقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي.

وقام(الحجايا، 2006) بدراسة حول "**الأنماط القيادية لدى القادة التربويين وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن**"؛ وذلك من أجل التعرُّف على الأنماط القيادية السائدة في مديرات التربية والتعليم، ومدى العلاقة بينها وبين العدالة التنظيمية، والتعرُّف على

أثر المتغيرات مثل (الإقليم، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) في الأنماط القيادية ومستوى العدالة التنظيمية، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من (485) رئيس قسم، واستخدام الباحث أداة (Hersey & Blanchard) بعد تطويرها لتتناسب مع أهداف الدِّراسة واستبانة مستوى العدالة التنظيمية. وقد توصلت الدِّراسة إلى: أنَّ درجة ممارسة الأنماط القيادية قد جاءت بدرجة متوسطة ما عدا النمط القيادي الآمر جاء بدرجة ممارسة عالية، كما أنَّ مستوى العدالة التنظيمية ككل جاءت بمستوى متوسط وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين الأنماط القيادية وكل مجالات العدالة التنظيمية، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية لدى القادة التربويين من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين معهم تعزى لمتغيرات (الإقليم، والمؤهل العلمي)، بينما أشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على النمط الآمر والمشارك، وأوصت الدِّراسة بزيادة الاهتمام بتأهيل القيادات التربوية والاستمرار في برامج تطوير القيادات الإدارية، والعمل على تخفيف النمط الآمر؛ وذلك بالعمل على تفويض السلطة، والاهتمام برفع مستوى العدالة التنظيمية.

وأجرى (العتيبي، 2008) دراسة هدفت للتعرُّف إلى الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف. وتمَّ اختيار عينة عشوائية بلغت (300) معلم، وأظهرت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ درجة ممارسة بُعدي المبادأة والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات (العمر، والخبرة، والمؤهل، والحالة الاجتماعية، ونوع المؤهل)، كما أظهرت النتائج أنَّ الأنماط القيادية مجتمعة تُفسر قدراً كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

(2) الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة جالمير (Gallmeier, 1992) لاختيار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين في ولاية إلينوي. واستخدام الباحث أداة مسح المعنويات التي طوّرها اتحاد المعلمين الأمريكيين لقياس أثر نمط مدير المدرسة القيادي على دافعية المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة إلى أًن المسؤولية الفردية من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات، وبناء السياسات تؤدي إلى دافعية المعلمين وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته. كما أظهرت النتائج إلى أنَّ المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية وإجرائية لم يسجلوا مستوىً هاماً أو عالياً من الدافعية عن الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

أما دراسة بني (Penny, 1996)، فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية في ولاية تكساس الأمريكية، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (200) مدير، واعتمدت الدِّراسة أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الأوتوقراطي، النمط المقنع، النمط الديمقراطي، والنمط المفاوض، وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ النمطين المقنع والديمقراطي هما الأكثر شيوعاً بين الأنماط الأخرى.

وأجرى ماساروا وأوغسطس (Massaro & Augustus, 2000) دراسة وقد هدفت إلى اختيار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلانتشرد) لأنماط القيادة لمدير مدرستهم واثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجات المجتمع والمعلمين، وتمثلت عينة الدِّراسة من (330) معلماً تمَّ اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر، وكشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

أما دراسة وذيرل (Wetherell, 2002)، حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة "مورسي" (Morris) في ولاية نيوجيرسي (Newjersy)، وقد تكوَّنت عينة

الدِّراسة من (23) مدير مدرس، و(396) معلماً، واستخدمت أداة "هيرسي وبلانشرد" (Hersey & Blanchard) للأنماط القيادية ومقياس للرضا الوظيفي، وقد توصلت الدِّراسة إلى: أنَّ النمط الآمر أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف والعمل.

أما هاوكنز (Hawkins, 2002)، فقد قام بدراسة كان الهدف منها التعرُّف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية في نيوجيرسي، وتألَّفت عينة الدِّراسة من (9) مديري مدارس، و (123) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر هام على المناخ العام للمدرسة، فكلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم، وأقل إلى النمط الموجه، كان المناخ أكثر انفتاحاً.

وفي دراسة برويت (Pruitt, 2003) التي هدفت إلى استكشاف فعالية القيادة في زيادة الطلب على المؤسسات التربوية، حيث حاولت الدِّراسة اختيار فيما إذا كانت الفروق في أنماط القيادة وفعالية القيادة التعليمية يمكن تحديدها لدى مديري المدارس الحكومية ذات الأداء المرتفع والمدارس الحكومية ذات الأداء المنخفض، كما تم تحديدها من قبل ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد تم استخدام تصميم بحثي غير تجريبي، وقام المديرون بالإجابة على مقياس القيادة التعليمية الذي اختير خمسة فئات من القيادة التعليمية، وكان الهدف الأساسي للدراسة تقييم الإدارة التعليمية لمديري المدارس الحكومية الذين كانوا يعملون طبق معايير دقيقة ومحدَّدة، وأسفرت الدِّراسة عن عدد من النتائج منها: أنَّ المديرون قدموا تقرير فعال لنمط القيادة التعليمية في كل المدارس ذات الأداء المنخفض على حدٍ سواء، كما أظهر المديرون فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكهم للعوامل المرتبطة بالموظفين والطلاب.

وقام (Chang, 2005) بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين النمط القيادي والإصلاح التربوي وذلك من خلال الرضا الوظيفي، من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس تايوان، واستخدام استبانتين: استبانة باس (Bass) للقيادة المتعددة العوامل، واستبانة لقياس الرضا الوظيفي. ومن خلال تحليل النتائج توصل الباحث إلى أن القيادة التحويلية هي النمط القيادي السائد . كما أوضحت النتائج أن

القيادة التعاملية (التبادلية) دمجت بدرجات متقاربة مع القيادة التحويلية. وبينت غياب القيادة الترسلية كنمط قيادي. وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين نجاح الإصلاح التربوي والرضا الوظيفي، وأظهرت أن الرضا الوظيفي للمعلم مرتبط بالنمط القيادي للمديرين، وبالمقابل النمط القيادي السائد مرتبط بمدى نجاح الإصلاح التربوي.

ب) الدراسات التي تناولت الاستغراق الوظيفي:

(1) الدراسات العربية:

استهدفت دراسة (المغربي، 2004)، التعرُّف على أثر جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي للعاملين بالمراكز الطبية المتخصصة بجامعة المنصورة بمصر، وكانت حجم عينة الدِّراسة (350) شخصاً، وتوصَّلت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها عدم وجود اختلاف معنوي بين الفئات العاملة بالمراكز الطبية حول مستوى الاستغراق الوظيفي، ويميل مستوى الاستغراق الوظيفي إلى الانخفاض، وأنَّ عوامل جودة حياة العمل مجتمعة تؤثر في الاستغراق الوظيفي، وأن أهمها تأثيراً يتمثل في الأجور والمكافأت، وخصائص الوظيفة، وظروف بيئة العمل المادية، وأسلوب الرئيس في الإشراف.

أما دراسة (زناتي، 1997)، فقد استهدفت التعرُّف على آثر خصائص وأخلاقيات بيئة العمل بمتغيراتها المختلفة على الاستغراق الوظيفي بهدف تحديد دور كل من المتغيرين (بيئة العمل، وأخلاقيات العمل) في تفسير درجة الاستغراق الوظيفي، وتوصلت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها وجود علاقة ارتباط قوية بين الاستغراق الوظيفي وخصائص بيئة العمل في بعض المجالات، والعكس في مجالات أخرى كغموض الدور وعبء الدور وعدم المشاركة، كذلك وجود علاقة ارتباط ايجابية بين الاستغراق الوظيفي وأخلاقيات العمل متمثلة في الإيمان بأهمية وقيمة العمل الجاد.

وفي دراسة (عريشة، 1995) والتي هدفت التعرُّف على أثر بعض الخصائص الفردية وخصائص الوظيفة على الاستغراق، وكذلك تحليل ومقارنة آثر الاستغراق الوظيفي والرضا عن المكافآت الذاتية والخارجية على جهد الأفراد في العمل،

وتوصلت الدِّراسة إلى أن متغيِّرات الخصائص الوظيفية تؤثر بدرجة أكبر من الخصائص الفردية على الاستغراق الوظيفي، وأنَّ الرضا عن المكافآت الخارجية والاستغراق الوظيفي يؤثران بشكل معنوي على جهد الأفراد في العمل.

أما دراسة (العبادي والجاف، 2012) والتي هدفت إلى تقديم إطار نظري ملائم لتوضيح مفهوم الاستغراق الوظيفي وأستراتيجياته وعلاقته بالمفاهيم الأخرى وتحديد مستوى تبني الاستغراق الوظيفي في المنظمات عينة البحث والاستفادة من هذا الإطار النظري في تحقيق الأداء العالي في منظمات الأعمال، وتحديد طبيعة العلاقة بين الاستغراق الوظيفي والأداء العالي. تكوَّنت عينة الدِّراسة من (245) شخصاً من العاملين في ثلاثة من المصارف العاملة في إقليم كردستان العراق، وتوصلت النتائج إلى أنَّه هنالك علاقات ارتباط قوية بين إستراتيجيات الاستغراق الوظيفي وبيئة العمل والقيادة وفرص النمو الشخصي وفرص المساهمة، كما توجد علاقات ارتباطية قوية وذات دلالة معنوية بين استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي وبُعد الأداء العالي مجتمعة.

توصلت دراسة (المنطاوي، 2007) إلى أنَّ محدِّدات الاستغراق الوظيفي تتمثل في العديد من المتغيرات الشخصية للأفراد، كالسن، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخدمة، والمتغيرات الوظيفية تلك المتعلقة ببيئة العمل، ويضاف إلى ذلك المتغيرات الخاصة بالثقافة التنظيمية المتعلقة بالمنافسة، والقدرة على التكيف، والابتكار، وجماعية العمل، والاهتمام بالأفراد.

(2) الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة جوس تشيريان وسامسون فيكتور (Cherian & Victor, 2012) إلى معرفة الاستغراق الوظيفي للمعلمين في علاقته بأخلاقيات عملهم. وتكونت عينة الدِّراسة من (240) معلماً من مدينة بنجالور، واستخدمت الدِّراسة استبيان الاستغراق الوظيفي ومقياس أخلاقيات المهنة، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين الاستغراق الوظيفي للمعلمين وأخلاقيات المهنة.

أما دراسة تشون هاو تشينج (Cheng, 2011)، فهدفت إلى معرفة عوامل الاستغراق الوظيفي لدى موظفي ومشرفي الفنادق لاستشعار الآثار المباشرة للدعم

التنظيمي المدرك لموظفي الفنادق على استغراقهم الوظيفي، ومعرفة الآثار غير المباشرة لخصائص الشخصية، وتكوَّنت العينة من (246) موظفاً، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب ودال وأثر للدعم التنظيمي المدرك على خصائص الشخصية والاستغراق الوظيفي.

كما هدفت دراسة زافرول ألام وريزين هابتماريم (Allam & Habtemariam, 2009) إلى معرفة تأثير الاحتراق (الإنهاك) الوظيفي والعمر والحالة الاجتماعية على الاستغراق الوظيفي لدى موظفي البنوك في أرتريا. تكوَّنت العينة من (100) موظفاً من بنوك مدينة أسمرة، وتمّ استخدام مقياس الاستغراق الوظيفي، وأسفرت النتائج أنَّ ذوي الاحتراق الوظيفي المنخفض يظهرون استغراقاً وظيفياً أكبر، كما وُجد أنَّ الموظفين الأصغر سناً أظهروا استغراقاً وظيفياً أعلى من كبار السن، كما أنَّ الموظفين المتزوجين كان لديهم استغراق وظيفي أعلى من غير المتزوجين.

أمَّا دراسة مالك ميرهاشيمي (Mirhashemi, 2008) ببحث منبِّئات الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة آزاد الإسلامية، وتكوَّنت العينة من (214) من أعضاء هيئة التدريس بخمس كليات بجامعة آزاد. جُمعت البيانات باستخدام استبيان الاستغراق الوظيفي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الاستغراق الوظيفي بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس لصالح الذكور، كما وُجد فروق في الاستغراق الوظيفي لصالح ذوي الخبرة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس مقارنة بذوي الخبرة الأقل.

وهدفت دراسة فيرجي أونين (Onyene, 2007) إلى تقييم فاعلية الاستغراق الوظيفي لدى مدراء التعليم الذكور والإناث في نيجيريا، ودراسة الآثار المترتبة على موازنة الفجوة بين الجنسين في التوظيف، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين من مدراء التعليم في نيجيريا في الاستغراق الوظيفي. تكوَّنت العينة من (123) مديراً في التربية والتعليم (83) من الذكور، و(49) من الإناث. تمَّ استخدام استمارة الاستغراق الوظيفي. وأوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في

الاستغراق الوظيفي والالتزام بالعمل، كما وُجد فروق في متغيرات أخرى غير الجنس مثل: العمر، والمؤهل التربوي، والخبرة في العمل.

خلاصة الدراسات السابقة

قامت الباحثة بجمع الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بالدراسات الحالية، وقد جمعت أكبر قدر ممكن من الدراسات التي تتناسب مع هدف الدِّراسة الذي يتناول أنماط القيادة للمديرين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي؛ لكي يتم تحصيل أكبر فائدة من تناول تلك الدراسات، ومن خلال استعراض تلك الدراسات، تتّضح لنا أهمية النمط القيادي وأثره في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، فقد أظهرت الدراسات السابقة العلاقة القوية والهامة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والمتغيرات الهامة الأخرى مثل: الروح المعنوية للمعلمين، وعلاقات المعلمين الشخصية، والرضا الوظيفي للمعلمين، ودافعية المعلمين نحو عملهم.

ومن خلال استعراض الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية، وُجد أنَّ معظمها قد تناول النمط الأوتقراطي والديمقراطي والمتسيب (الحر)، و ومن أبرز الدراسات العربية: دراسة (العيسى، 1992)، ودراسة (حردان، 2001)، والنمط الديمقراطي في دراسة (عياصرة 2004). وقد تحدَّدت أهداف الدراسات السابقة بمعرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس وعلاقته بمتغيرات مختلفة. كما أكَّدت نتائج غالبية الدراسات شيوع النمط الديمقراطي في القيادة، وأيضاً أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية السلوك القيادي وارتباطه إيجابياً بدافعية المعلمين.

في حين تناولت دراسات أخرى الاستغراق الوظيفي وتباينت في تركيزها على مفهوم الاستغراق الوظيفي وعلى معاييره، وأهمية الاستغراق الوظيفي واستراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة لأنماط القيادة التربوية والاستغراق الوظيفي، تبيَّن أنَّه لا توجد دراسة ربطت بين نمط القيادة التربوية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، حيث تعدَّدت الدراسات التي تناولت أنماط القيادة التربوية والدراسات التي تناولت الاستغراق الوظيفي دون الربط بينهما.

وهذا ما تميَّزت به هذه الدِّراسة عن سابقاتها، حيث تهدف إلى معرفة نمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، وبالتالي تساهم نتائج هذه الدِّراسة ومن خلال توصياتها في لفت انتباه متخذي القرار وصانعي السياسات التربوية للمساعدة في تفعيل العوامل المؤدية للاستغراق الوظيفي للمعلمين؛ ممَّا يُسهم في تطوير العملية التعليمية ويؤثر إيجابياً في مستوى تحصيل الطلبة .

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 منهجية الدِّراسة

اعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف الدِّراسة، وذلك من خلال استخدام أداة الاستبيان التي تمَّ تصميمها لتحقيق أهداف الدِّراسة، وإخضاعها لاختبارات الصدق والثبات، وتطبيقها على عينة طبقية من مجتمع الدِّراسة، وتحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة.

2.3 مجتمع الدِّراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع المعلمين في المدراس الحكومية بمحافظة الكرك وعددهم (4947) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً للإحصائيات شؤون الموظفين في المديريات الأربعة بالمحافظة، والجدول (1) يبيِّن توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة.

جدول (1)

توزع أفراد مجتمع الدِّراسة

المديرية	العدد		المجموع
	ذكور	اناث	
منطقة الكرك	681	1341	2022
المزار	505	979	1484
الاغوار الجنوبية	300	541	841
القصر	370	230	600
المجموع	1856	3091	4947

عينة الدِّراسة

تمَّ اختيار عينة الدِّراسة على أساس العينة العشوائية الطبقية، حيث تمَّ توزيع (600) استبانة ما نسبته (12%) من مجتمع الدِّراسة، واسترجع (588) استبانة، وتبين وجود (12) استبانة غير صالحة للتحليل بسبب عدم اكتمال البيانات، وبهذا أصبح عدد أفراد عينة الدِّراسة (576)، شكلوا ما نسبته (11.6%) من مجتمع

الدِّراسة الكلي، والجدول (2) يبين توزيع أفرد عينة الدِّراسة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير		العدد
الجنس	ذكر	300
	أنثى	276
المؤهل	بكالوريوس فأقل	378
	دراسات عليا	198
الخبرة	أقل من5 سنوات	154
	5 - أقل من10	244
	10 سنوات فاكثر	178
المجموع		576

3.3 أداتي الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة، تمَّ تطوير استبانتين: واحدة لقياس النمط القيادي، والأخرى لقياس الاستغراق الوظيفي، وذلك كما يأتي:

أولاً: استبانة النمط القيادي

تمَّ تطوير استبانة النمط القيادي من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (العجارمة، 2012)، وتكونت الاستبانة من (49) فقرة توزعت على ثلاثة أنماط هي:

1- النمط الأوتوقراطي: وتمثله (15) فقرة هي ذات الأرقام (1-15)، وتكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (75) وأدنى درجة (15).

2- النمط الديمقراطي: وتمثله (20) فقرة هي ذات الأرقام (16-35)، وتكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (100) وأدنى درجة (20).

3- النمط المتسيب: وتمثله (14) فقرة هي ذات الأرقام (36-49)، وتكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (70) وأدنى درجة (14).

وتتم الاستجابة على الاستبانة حسب سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ويتم الحكم على النمط القيادي السائد وفق المعيار التالي:

من 1.00 - أقل من 2.34 درجة منخفضة

من 2.34 - أقل من 3.68 درجة متوسطة

من 3.68 - 5.00 درجة مرتفعة

صدق استبانة النمط القيادي

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق المحكمين من خلال توزيع المقياس على (8) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين بالإدارة التربوية، وتمَّ الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تمَّ الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين.

وتمَّ التحقق من دلالات صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على النمط الذي تنتمي إليه الفقرة والجدول (3) يبيِّن ذلك.

جدول (3)

معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.690**	14	.488**	27	.552**	40	.670**
2	.473**	15	.419**	28	.670**	41	.328*
3	.568**	16	.664**	29	.324*	42	.452**
4	.622**	17	.452**	30	.343*	43	.414**
5	.445**	18	.414**	31	.670**	44	.341*
6	.376**	19	.341*	32	.548**	45	.337*
7	.697**	20	.337*	33	.694**	46	.548**
8	.494**	21	.381**	34	.445**	47	.612**

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
9	.655**	22	.452**	35	.443**	48	.344*
10	.459**	23	.502**	36	.524**	49	.543**
11	.385**	24	.487**	37	.436**		
12	.623**	25	.436**	38	.404**		
13	.679**	26	.404**	39	.552**		

*تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

**تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتبيَّن من الجدول (3) بأنَّ معاملات الارتباط تراوحت بين (0.324-0.697)، ممَّا يدل على أنه تحقق لاستبانة النمط القيادي مؤشرات صدق بناء مناسبة.

ثبات استبانة النمط القيادي

تمَّ التحقق من دلالات ثبات الاستبانة باستخدام ثبات معادلة كرونباخ ألفا الاتساق الداخلي، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من داخل المجتمع ولم يدخلوا في عينة الدِّراسة، والجدول(4) يبين معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (4)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لاستبانة النمط القيادي

النمط القيادي	كرونباخ ألفا
أوتوقراطي	0.81
ديمقراطي	0.80
متسيب	0.83

يلاحظ من الجدول (4) بأنَّه تحقق لاستبانة النمط القيادي مؤشرات ثبات مناسبة تراوحت بين (0.80-0.83).

ثانياً: استبانة الاستغراق الوظيفي

تمَّ تطوير استبانة الاستغراق الوظيفي من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (المغربي، 2004)، وتكوَّنت الاستبانة من (22) فقرة.

وتتم الاستجابة على الاستبانة حسب سلم ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ويتم الحكم علىمستوىالاستغراق الوظيفيوفق المعيار التالي:

من 1.00 - قل من 2.34 درجة منخفضة

من 2.34 - أقل من 3.68 درجة متوسطة

من 3.68 - 5.00 درجة مرتفعة

4.3 صدق وثبات أداة الدِّراسة

صدق استبانة الاستغراق الوظيفي

تمَّ التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق المحكمين من خلال توزيع المقياس على (8) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين بالإدارة التربوية وادارة وتمَّ الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين. وتمَّ التحقق من دلالات صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على الاستبانة والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على استبانة الاستغراق الوظيفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.690**	12	.623**
2	.473**	13	.679**
3	.568**	14	.664**
4	.622**	15	.452**
5	.445**	16	.414**
6	.376**	17	.341*
7	.697**	18	.337*
8	.494**	19	.381**
9	.655**	20	.452**
10	.459**	21	.502**
11	.385**	22	.487**

*تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$).

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$).

يتبين من الجدول (5) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.324-0.697)، ممَّا يدل على أنَّه تحقق لاستبانة الاستغراق الوظيفي مؤشرات صدق بناء مناسبة.

ثبات استبانة الاستغراق الوظيفي

تمَّ التحقق من دلالات ثبات الاستبانة باستخدام ثبات معادلة كرونباخ ألفا الاتساق الداخلي، حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من داخل المجتمع ولم يدخلوا في عينة الدِّراسة، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب (0.89).

إجراءات تطبيق الدِّراسة

اتبعت الدِّراسة الاجراءات الآتية:

1- تحديد عنوان الدِّراسة ومتغيراتها

2- تحديد ادوات الدِّراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.

3- تحديد عينة الدِّراسة.

4- الحصول على الموافقات الرسمية لإجراء الدِّراسة.

5- تطبيق الاختبار على عينة الدِّراسة.

6- جمع البيانات، وتفريغها على برمجية (spss) واستخراج النتائج.

5.3 أساليب معالجة البيانات وتحليلها

واستخراج النتائج، تمَّ استخدام الإحصائيات الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

2- كرونباخ ألفا الاتساق الداخلي.

3- تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three Way MANOVA).

4- تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدِّراسة ومناقشتها والتوصيات.

1.4 عرض النتائج

السؤال الأول: ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
ديمقراطي	3.70	.82	1	مرتفع
أوتوقراطي	2.81	.77	2	متوسط
متسيب	2.80	.62	3	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (6) أنَّ بعد النمط الديمقراطي قد جاء مرتفعاً وحل في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.82)، تلاه في المرتبة الثانية البعد الأوتوقراطي في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.77) يليه في المرتبة الأخيرة البعد المتسيب وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.62)

وأما بخصوص الأبعاد الفرعية للنمط القيادي فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط كما يأتي:

أولاً: النمط الديمقراطي

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
18	يقدر مديري عمل المعلم الجيد	4.17	1.09	1	مرتفع
28	يشارك مديري المعلمين في المناسبات الاجتماعية	4.05	1.13	2	مرتفع
27	يحرص مديري على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل حرصاً على مصلحة العمل	3.93	1.17	3	مرتفع
21	يشجع مديري المعلمين على تجربة الأفكار الجديدة	3.90	1.13	4	مرتفع
17	يصغي مديري جيداً حينما يشرح له المعلم مدى تقدمه في انجاز العمل	3.87	1.19	5	مرتفع
31	يستفيد مديري من مقدرات المعلمين في تسيير امور المدرسة	3.84	1.07	6	
19	أشعر بالراحة والود عند التحدث مع مديري	3.79	1.31	7	مرتفع
29	يراعي مديري مقدرات المعلمين وتخصصاتهم عند وضع الجدول الدراسي	3.79	1.11	8	مرتفع
30	يسمح مديري للمعلمين بأخذ دور قيادي حسب ما يُوكل اليهم	3.74	1.08	9	مرتفع
32	يهتم مديري بتنسيق الجهود بين المعلمين	3.73	1.13	10	مرتفع
25	يساعد مديري المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية	3.69	1.15	11	مرتفع
33	يتيح مديري للمعلمين مجالاً للتفكير والمبادأة	3.68	1.18	12	مرتفع
23	يتعامل مديري مع المعلم بمرونة	3.67	1.18	13	متوسط
35	يشارك مديري المعلمين في تحمل مسؤولية العمل	3.65	1.19	14	متوسط
24	يعامل مديري جميع المعلمين بالعدل	3.64	1.31	15	متوسط
20	يسعى مديري الى نشر جو ديمقراطي في	3.63	1.28	16	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	المدرسة				
26	يوازن مديري بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين	3.62	1.20	17	متوسط
22	يراعي مديري الجانب النفسي للمعلمين	3.58	1.25	18	متوسط
34	يفوض مديري بعض صلاحياته للمعلمين	3.55	1.11	19	متوسط
16	يشارك مديري المعلمين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعية والشخصية	3.19	1.28	20	متوسط
	الكلي	3.70	.82	---	**مرتفع**

يلاحظ من خلال الجدول (7) أنَّ بُعد النمط الديمقراطي جاءً مرتفعاً وحل في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.82)، وترى الدِّراسة أنه يمكن تفسير ذلك بالقول أن المديرين والمديرات في المدارس مدركون لأهمية التشارك مع زملائهم في العمل من معلمين وإداريين من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقويم النتائج إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ مع ضرورة تفويض بعض المهام للمرؤوسين بما يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم والرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين بالإضافة الى الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة وبين المدرسة والمجتمع المحلي قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره، والنهج القائم على سياسة الباب المفتوح مع المعلمين، من خلال إشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية، والإيمان بضرورة احترام آرائهم وتقدير مشاعرهم، وتقدير ما يبذلونه من جهد، وإشاعة روح المحبة والتعاون والمساواة والعدالة والانسجام والتكامل بينهم.

فالقيادة الديمقراطية تتطلب اشراك جميع أعضاء هيئة المدرسة في تحديد السياسات والبرامج، فيشترك مدير المدرسة مع أعضاء هيئة المدرسة في تحديد الواجبات والمسئوليات، من خلال عمل تعاوني محدد وتعليمات واضحه، ولذلك كل معلم في هذه الإدارة يعرف مسئولياته وواجباته ضمن إطار تعاوني مع الآخرين. وهذا يتفق مع اتجاهات الإدارة الحديثة للإدارة التربوية التي تركز على الاهتمام

بحاجات العاملين، ومراعاة العلاقات الإنسانية في العمـــل وبالتـــالي العمـــل علـــى استبدال الدور القيادي التقليدي الروتيني لمدير المدرسة، بالدور القيادي الديمقراطي الفاعل.

ويتضح من الجدول (7) أن الفقرة رقم (18) والتي تنص على (يقدر مديري عمل المعلم الجيد) قد جاءت في المرتبة الاولى بمستوى مرتفع وبمتوسط حســـابي (4.17) وانحراف معياري (1.09)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على (يشارك مديري المعلمين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعيـــة والشخصـــية) فـــي المرتبة الاخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حســـابي (3.19) وانحـــراف معيـــاري (1.28).

ويمكن تفسير ذلك حصول الفقرة التي تنص على (يقدر مديري عمل المعلم الجيد) على مستوى مرتفع، أن المدير الديمقراطي هو مدير عملي يسعى بالفعل الى مشاركة العاملين في ادارة المدرسة ويقدر أعمال المتميزين من المعلمين فهو يسعى الى التحديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة ومهامه وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقص بين العاملين بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة ومتكاملة بعيدا عن الذاتية والأنانية وتحقيق العدل في تقدير المميزين في أعمالهم.

أمَّا بخصوص الفقرة التي تنص على (يشارك مديري المعلمين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعية والشخصية) في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، ويمكن تفسير ذلك أن المدير الديمقراطي هو في الأساس جاء لتحقيق الهدف من المنظومة التعليمية في المرتبة الأولى ولا شكَّ بأنَّه يشارك العاملين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعية والشخصية ولكن ليست بالمستوى المطلوب لمناقشة الأساليب التي تؤدي الى تحقيق الأهداف التعليمية، فمناقشة الأوضاع الاجتماعية والشخصية ليست من مسؤولية المديرين في المدارس في المقام الأول وبالتالي فان ذلك لا ينفي دوره في التعرف على العلاقات الشخصية والاجتماعية للعاملين والتعرف على الفروق الفردية لدى المعلمين وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصُّه من قدرات وميول

واتجاهات واستعدادات وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج وبذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع والتجديد والتجريب لدى المعلمين.

وقد اتفقت هذه الدِّراسة مع دراسة (العتيبي، 2008)، و (الدعيس، 2003) بوجود القيادة المبنية على المبادأة والاهتمام على أعلى مستوى وبدرجة عالية، وكذلك دراسة (Penny, 1996) والتي أوجدت ان النمط الديمقراطي هو الأكثر شيوعاً، في حين اختلفت مع دراسة (الحجايا، 2006) و(العيسى، 1992) بحصول النمط التسلطي على أعلى نمط سائد في هذه الدراسات.

ثانياً: النمط الأتوقراطي

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الاتوقراطي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	يتابع مديري عملية دوام المعلمين برقابة شديدة	3.93	1.19	1	مرتفع
6	يحرص مديري على تسيير اليوم الدراسي بصورة روتينيةً	3.26	1.32	2	متوسط
11	يحدد مديري أساليب العمل للمعلمين	3.21	1.21	3	متوسط
5	يركز مديري الصلاحيات جميعها بيده	3.04	1.28	4	متوسط
3	يهتم مديريبالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين	3.01	1.29	5	متوسط
1	يتصرف مديري دون التشاور مع المعلمين	2.76	1.24	6	متوسط
14	لا يبرر مديري أخطاءه للمعلمين	2.75	1.30	7	متوسط
2	يتخذ مديري القرارات دون الأخذ برأي المعلمين	2.68	1.20	8	متوسط
8	يطالب مديري المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها	2.64	1.30	9	متوسط
12	يخاطب مديري المعلم بأسلوب الأمر والنهي	2.60	1.32	10	متوسط
13	يجعل مديري الولاء له معياراً للحصول على الامتيازات	2.59	1.39	11	متوسط
7	يقلل مديري من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون	2.49	1.15	12	متوسط
15	يصعب على مديري تقبل آراء ومقترحات المعلمين	2.45	1.22	13	متوسط

10	يغلب على سلوك مديري طابع التسلط	2.44	1.30	14	متوسط
4	يعتبر مديري المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت	2.28	1.27	15	متوسط
	الكلي	2.81	.77	---	**متوسط**

يتضح من الجدول (8) أن النمط الأوتوقراطي جاء في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.77) كما أن الفقرة رقم (9) والتي تنص على (يتابع مديري عملية دوام المعلمين برقابة شديدة) قد جاءت في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (1.19)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على (يعتبر مديري المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت) في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (1.27).

وترى الدِّراسة أنه يمكن تفسير حصول النمط الأتوقراطي على مستوى متوسط بأن من يتمتعون بهذا النمط من المديرين هم قلة في الأساس، فترى الدِّراسة أن وجود هذا النمط في بعض المدارس جاء من إيمان بعض المديرين بأن العملية التربوية والإدارية مفوضة إليه، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت له وحده، ولم تفوض لغيره، وبالتالي تقوم الادارة على المكافآت والعقاب وعلى أساس تركيز كل السلطات والصلاحيات بيده فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة ولا يشرك أحداً معه؛ أي يتبع أسلوب المركزية المطلقة، والاهتمام بالمظهر دون الحقيقة والشكل دون الجوهر.

فالمدير يتبع مسؤولاً أعلى منه في مديرية التربية والتعليم ويأتمر بأوامره وتوجيهاته ثم أنه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم مشاركه في التخطيط والتقويم، وبذلك تظهر بعض المظاهر السلبية في توجهات الكثير من العاملين نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه فتظهر بذلك مظاهر النفاق من المرؤوسين لرؤسائهم.

ولا شكَّ بأنَّ هذه القيادة يظهر فيها غياب الموضوعية وغياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة والانفراد في تحديد طريقة ذلك في اتخاذ القرارات وبالتالي تنامي مظاهر القلق وقلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين.

أمَّا بخصوص الفقرة التي تنص على (يتابع مديري عملية دوام المعلمين برقابة شديدة) قد جاءت في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع فترى الدِّراسة أن المديرين في هذا النموذج غير مرنين في أمور الدوام بحيث يركز على الأمور الشكلية أكثر من اهتمامه بالجوانب التي تزيد من ولاء العاملين للمهنة التعليمية بحيث يركز على الجانب التحصيلي وإهمال الجوانب الأخرى النفسية والاجتماعية المطلوب الاهتمام بها، وبذلك ينعكس على الطلبة من خلال إهمال الاهتمام بميول التلاميذ واتجاهاتهم واستعداداتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

وأما بخصوص الفقرة التي تنص على (يعتبر مديري المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت) جاءت في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط أن نمط هذه القيادة بتجنب المناقشة والمشاركة في بعض القضايا التي قد يشعر المدير أنه غير قادر على مواجهة المعلمين واقناعهم وبالتالي فهو يركز على أن أي موضوع يطرح من قبل المعلمين في بعض القضايا السيادية للمدير تكون غير مجدية وانها مضيعة للوقت وأنَّ التعليمات والضوابط في المدرسة كفيلة بتقديم كافة احتياجات العاملين والطلبة، وبالتالي وجود الصراعات وعدم الانتماء وانعكاس نتائج ذلك على الطلبة سواء أكانت سلبية أو إيجابية شكلاً وبدون مضمون، وأنَّ هذا النمط يولد الرغبة بعدم تحمل المسؤولية من قبل المعلمين، وإلى إظهار أحكام السيطرة وانتظام مظاهر العمل وارتفاع مستوى الإنتاجية والانضباط بحضور المدير فقط.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الحجايا، 2006) بأنَّ النمط المتسلط قد حصل على درجة مرتفعة وكذلك دراسة (العيسى،1992) بحصول النمط التسلطي هو النمط السائد وكذلك دراسة (Wetherell, 2002) والتي كان فيها النمط المتسلط أعلى مستوى من الأنماط القيادة السائدة.

ثالثا: النمط المتسيب

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط المتسيب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
49	تنعدم روح العمل الجماعي والتعاون بين مديري والمعلمين	3.33	1.34	1	متوسط
43	يعطي مديري المعلمين الحرية لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة	3.25	1.14	2	متوسط
41	تتسم اجتماعات مديري بالمعلمين بالارتجال والعفوية	3.18	1.12	3	متوسط
42	يترك مديري الحرية للمعلمين في حل المشكلات الخاصة بالعمل التي تواجههم .	3.18	1.10	4	متوسط
40	لا يراعي مديري أهمية تطوير المعلمين مهنياً	3.04	1.21	5	متوسط
36	يسمح مديري بإجراء تغيرات في المدرسة لإرضاء الآخرين	2.90	1.24	6	متوسط
47	يمارس مديري رقابة ضعيفة على العاملين	2.85	1.19	7	متوسط
44	يوجه مديري المعلمين بطريقة غير مباشرة	2.72	1.40	8	متوسط
37	لا يحدد مديري فترة زمنية لتحقيق الأهداف	2.60	1.20	9	متوسط
48	يمنح مديري الحرية المطلقة أو شبه المطلقة للمعلمين في المدرسة	2.49	1.34	10	متوسط
39	لا يحرص مديري على توجيه المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف في اقل وقت ممكن	2.47	1.24	11	متوسط
45	تتضارب قرارات مديري في كثير من الأحيان	2.45	1.27	12	متوسط
38	لا ينظم مديري الوقت من خلال الخطط اليومية	2.44	1.21	13	متوسط
46	يفقد مديري القدرة على السيطرة على المعلمين في مواقف كثيرة	2.39	1.30	14	متوسط
	الكلي	2.80	.62	---	**متوسط**

يتضح من الجدول (9) أنَّ البعد المتسيب جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.62)، وأن الفقرة رقم (49) والتي تنص على (تنعدم روح العمل الجماعي والتعاون بين مديري والمعلمين) قد جاءت في المرتبة الاولى بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.34)، بينما

جاءت الفقرة رقم (46) والتي تنص على (يفقد مديري القدرة على السيطرة علـــى المعلمين في مواقف كثيرة) في المرتبة الاخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حســـابي (2.39) وانحراف معياري (1.30).

فترى الدِّراسة أن حصول النمط التسيبي على المرتبـــة الأخيـــرة وبدرجـــة متوسطة متقاربه مع النمط الأتوقراطي، أنَّ مثل هذه الأنماط القيادية موجودة فـــي بعض المدارس، وهذا النمط يتسم في المغالاة في إعطاء الحرية للمعلمـــين نظـــراً لتميز المدير بالشخصية المرحه التي تعمل على توفير الظروف الملائمـــة وتـــوفير البيئة المناسبة بحسب اعتقاده لقيام المعلمين بالتدريس، وفق الأسلوب الذي يرونـــه مناسباً وفعالاً دون أي تدخل أو تقييد لحريتهم، فيعطي لكل فرد حرية إبداء الـــرأي والدفاع عنه في المسائل المطروحة للنقاش، في حين يحجم عن تقديم وجهة نظـــره في موضوعات المناقشة، مما يجعل المعلمين غير مدركين لموقفهم منـــه أو موقفـــه منهم، وبالتالي تظهر مداولات كثيرة في اتخاذ القرارات دون جدوى، وبالتالي فـــإنَّ ظهور بعض القيادات التسيبية في بعض المدارس ينتج عنه العديد من المشاكل التي تتمثل بعدم متابعة ما تقوم به المجموعة من أعضاء العملية التدريسية من أعمـــال، وعليه تبقى الأعمال غير منجزة في ظل هذا النمط القيادي وعادة ما تعم الفوضـــى مما ينعكس سلباً على المجموعة وأعماله، وتتميز هذه القيادة بأنها تعطـــي الحريـــة الكاملة للمعلمين أو للمجموعة التي تحيط بالمدير في اتخاذ القرارات ومع أدنى حـــد من مشاركة لهذا المدير، ويستثنى من هذا المدير الذي يتعامل مع معلمين ذوي خبرة مناسبة وكفايات تعليمية متميزة وولاء مهني جيد ، بحيث قد يناسبهم النمط التسيبي.

وبخصوص حصول الفقرة التي تنص على (تنعدم روح العمل الجماعي والتعاون بين مديري والمعلمين)، قد جاءت في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، ويفسر أن العاملين ليست لديهم رؤية واضحة في التعامل مع النمط القيادي المتسيب نتيجة عدم اهتمامه الكامل بقضايا التعليم والمدرسة، وبالتالي يجد المعلمون أنفسهم عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والإرشاد من جانب الإدارة.

وأمَّا بخصوص حصول الفقرة التي تنص على (يفقد مديري القدرة على السيطرة على المعلمين في مواقف كثيرة) في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط فترى الدِّراسة أن ذلك ملموس في بعض المدارس نتيجة الكثير من المظاهر السلبية التي قد يرتكبها بعض المعلمين مثل تركهم لأماكن عملهم دون الرجوع للمديرين وعدم القيام بكافة أعمالهم بكفاءة نتيجة ترك المدير الحرية للمعلمين في اتخاذ القرارات والتي لا يكون للمدير دور واضح فيها وبذلك تقل قدرة وسيطرة المدير على ادارة المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المشعل، 2006) بحصول النمط المتسيب على أقل مستوى من الأنماط السائدة.

السؤال الثاني: ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاستغراق الوظيفي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشعر بالسعادة عند الذهاب لدوامي المدرسي	3.69	1.11	3	مرتفع
2	يعد اهتمامي بوظيفتي كـ (معلم) واستغراقي في أداء مهامها من أهم الأشياء التي أعطيها أولوية	3.24	1.21	19	متوسط
3	يحقق لي عملي الحالي أكبر إشباع نفسي	3.37	1.19	17	متوسط
4	معظم اهتماماتي مركزة حول وظيفتي كـ (معلم)	3.59	1.13	10	متوسط
5	أشعر بالاستغراق الشديد في عملي	3.66	1.14	5	متوسط
6	يحفز عملي في المدرسة روح التعاون لدي	3.41	1.25	16	متوسط
7	يشغلني عملي عن الكثير من العلاقات الاجتماعية	3.60	1.23	7	متوسط
8	أنا فخور بالعمل داخل مدرستي	4.00	1.04	1	مرتفع
9	أفهم تماما الهدف من العمل الذي أُؤديه	3.55	1.17	13	متوسط
10	يشغلني التفكير في وظيفتي حتى بعد انتهاء وقت العمل	3.22	1.24	20	متوسط
11	أحب أن تستوعب وظيفتي معظم وقتي	3.67	1.20	4	متوسط
12	أبذل كامل جهدي لوظيفتي	3.92	1.08	2	مرتفع
13	أسعى جاهداً بكل ما أوتيت من مقدرة على إنجاز المهام المطلوبة مني	3.60	1.17	8	متوسط
14	أشعر بحيوية في عملي	3.48	1.27	14	متوسط
15	أنا متحمس لوظيفتي	3.64	1.23	6	متوسط
16	عندما أقوم بعملي لا أشعر بمرور الوقت	3.58	1.15	11	متوسط
17	أثناء العمل، أركز في عملي فقط دون الانشغال بأشياء أخرى	2.82	1.26	22	متوسط
18	أشعر بسعادة أكبر عندما يزيد علي عبء العمل	3.36	1.20	18	متوسط
19	تمثل وظيفتي مصدر تحفيز لي	3.56	1.14	12	متوسط
20	أمتلك روابط قوية جداً بوظيفتي	3.42	1.19	15	متوسط
21	معظم أهدافي الشخصية مرتبطة وموجَّهة نحو	3.60	1.13	9	متوسط

	وظيفتي				
22	أشعر باستغراق حواسي جميعها أثناء أدائي لواجبات العمل	3.03	1.29	21	متوسط
	الكلي	3.50	.71	---	**متوسط**

يتضح من الجدول (10) أنَّ الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين قد جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.50)، ويمكن تفسير ذلك أن أهمية الاستغراق تكمن في أنَّه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية؛ لأنَّه يتناول ما يفعله الأفراد وكيف يتصرفون في أدوارهم وما الذي يجعلهم ينتهجون سلوكاً بطرق أخرى من أجل تحقيق أهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية على حد سواء.

فحصول متغير الاستغراق الوظيفي على درجة متوسطة وبمتوسط حسابي وهو دون المأمول (3.50) ، المدارس تعدُّ بيئة تعليمية اجتماعية توفر الكثير من الفرص في مجالات التعاون على المستوى الوظيفي والمستوى الاجتماعي في تحسين العلاقات بين العاملين فيها، فهي تعد من أفضل البيئات الاجتماعية والوظيفية بالرغم من تذمر الكثير من العاملين فيها نتيجة عدم حصولهم على القدر الكافي من الدعم من وجهة نظرهم، إلا أنها في الواقع تعدُّ بيئة يتم فيها تبادل الافكار وإنجاز العمل، فهي تحقق قدراً كبيراً من الاشباع وخاصة في الحاجات الاجتماعية وبالتالي فان هناك احتمالات كبيرة في حدوث الاندماج الفكري والذهني لكثير من العاملين نتيجة الروابط الاجتماعية.

فالمعلمون داخل مدارسهم مندمجين مع أنفسهم بصورة أكبر من باقي المؤسسات الأخرى مع درجة من والتطابق والتجاوب النفسي مع العمل كذلك والذي ينعكس في صورة تحقيق الفرد لذاته من خلال التزامه نحو عمله، فالاستغراق يتأثر بالعديد من المؤثرات منها المستوى العاطفي ويتضح ذلك من خلال آثاره الإيجابية التي يبذلها المعلمون من خلال التفاني في عملهم الأمر الذي قد يشعرهم بمشاعر السعادة والرضا والتقدير العالي للذات، فوظيفة المعلم تحظى بالكثير من الاحترام والاعتزاز لدى الأفراد عموماً ولعله كلما تميزت بيئة العمل بالقبول والرضا من

العاملين ساهم ذلك في جعل الأفراد مستغرقين بشكل كامل في وظائفهم بما يؤدى في النهاية للحصول على أداء أفضل.

وأما بخصوص حصول الفقرة التي تنص على (أنا فخور بالعمل داخل مدرستي) قد جاءت في المرتبة الاولى بمستوى مرتفع يدل على أن بيئة التعليم تعد من أفضل البيئات التنظيمية التي توفر قدراً كافياً من الرضا عن العمل وتزيد من دافعية العاملين في تفانيهم نحو بذل مزيد من العطاء في سبيل تحقيق أفضل نتائج يمكن أن تنعكس على الطلبة ليحققوا مزيداً من الإنجازات وتضيف مزيداً من الرضا في المجتمع عن هذه الفئة العاملة من المعلمين في المدارس الحكومية ،هذا عدا عن العلاقة الوثيقة بين المعلم وزملائه في مدرسته على وجه الخصوص.

وأما بخصوص حصول الفقرة التي تنص (أثناء العمل أركز في عملي فقط دون الانشغال بأشياء أخرى) في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، أنه لا شك بأنَّ المعلم هو إنسان يعيش مزيداً من الضغوطات في الحياه الاقتصادية والاجتماعية والعملية وعليه حجم كبير من العمل ،مع عدم حصوله على الدعم الكافي من الحوافز المادية وعدم التقدم في المسار الوظيفي بشكل يوازي بعض الوظائف في القطاعات الأخرى ،كما أن تفاصيل العمل اليومي في المدارس وكثرة المتطلبات الخاصة بوظيفة المعلم ،فهي تحد بموجبها من مستوى تركيزه وأستغراقه الوظيفي.

وقد وافقت هذه النتيجة دراسة (المغربي، 2004) والتي يميل فيها مســـتوى الاستغراق الوظيفي إلى الانخفاض.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

للإجابة عن السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة) كما في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)

المتغير	النوع الاجتماعي	المؤهل	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
اوتوقراطي	ذكور	بكالوريوس فما دون	اقل من5 سنوات	2.7762	.95087	56
			5-اقل من 10	2.6253	.80805	87
			10 سنوات فاكثر	2.6567	.75403	40
		دراسات عليا	اقل من5 سنوات	2.9440	.83037	25
			5- اقل من 10	2.7943	.69176	35
			10 سنوات فاكثر	2.8947	.78548	57
	إناث	بكالوريوس فما دون	اقل من5 سنوات	3.0370	.77827	63
			5- اقل من 10	3.0711	.73397	76
			10 سنوات فاكثر	2.6690	.74551	56
		دراسات عليا	اقل من5 سنوات	2.3600	1.11785	10
			5- اقل من10	2.7217	.50758	46
			10 سنوات فاكثر	2.7387	.39059	25
ديمقراطي	ذكور	بكالوريوس فما دون	اقل من5 سنوات	3.7755	.83993	56
			5- اقل من	3.9414	.73895	87

المتغير	النوع الاجتماعي	المؤهل	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			10			
			10 سنوات فاكثر	3.7976	.83193	40
		دراسات عليا	اقل من 5 سنوات	3.9543	.56852	25
			5- اقل من 10	3.6490	.72661	35
			10 سنوات فاكثر	3.4678	.95026	57
	إناث	بكالوريوس فما دون	اقل من 5 سنوات	3.5571	.96496	63
			5- اقل من 10	3.4919	.76105	76
			10 سنوات فاكثر	4.0102	.70518	56
		دراسات عليا	اقل من5 سنوات	3.5905	.91492	10
			5- اقل من 10	3.6004	.82053	46
			10 سنوات فاكثر	3.4876	.69827	25
المتسيب	ذكور	بكالوريوس فما دون	اقل من5 سنوات	2.8890	.63156	56
			5-اقل من 10	2.7167	.52120	87
			10 سنوات فاكثر	2.6143	.47347	40
		دراسات عليا	اقل من5 سنوات	2.7114	.59027	25
			5-اقل من	2.7306	.61691	35

المتغير	النوع الاجتماعي	المؤهل	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			10			
			10 سنوات فاكثر	3.0100	.67917	57
	إناث	بكالوريوس فما دون	اقل من5 سنوات	2.6916	.56064	63
			5-اقل من 10	3.0348	.64243	76
			10 سنوات فاكثر	2.7513	.70263	56
		دراسات عليا	اقل من5 سنوات	2.7000	.66223	10
			5-اقل من 10	2.6957	.69030	46
			10 سنوات فاكثر	2.9800	.49467	25

يتبيَّن من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة)، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three Way MANOVA) كما في الجدول (12).

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three Way MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة)

الأثر	القيمة	قيمة (ف) المناظرة	الدلالة
النوع الاجتماعي Hotelling's Trace	.010	1.811	.144
المؤهل Hotelling's Trace	.014	2.588	.052
الخبرة Wilks' Lambda	.993	.622	.713

من خلال الجدول (12) يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05≥α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تُعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace)=(0.010) وقيمة (ف) المناظرة= (1.811) ومستوى دلالتها=(0.144)،كما تبين عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace)=(0.014) وقيمة (ف) المناظرة= (2.588) ومستوى دلالتها=(0.052)، وكذلك عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة حيث كانت قيمة ويلكس (Wilks' Lambda)= (0.993)، وقيمة (ف) المناظرة= (0.622) ومستوى دلالتها= (0.713).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05≥α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول النمط القيادي لمديري المدارس تعزى لكل من (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)، أنه يمكن تفسير ذلك أن ظهور مثل هذه النتيجة يعود الى مستوى التقارب في المستويات العلمية والثقافية والاجتماعية التي يتمتع بها المعلمون ،واتجاهاتهم نحو طبيعة نمط القيادة هي واحدة، فالجميع يعيش ظروف العمل المدرسي ذاتها في كل من مدارس الذكور والإناث وجميع المدارس تتبع توجيهات ولوائح تنظيمية موحدة، فلا يوجد تفريق بين ما يحصل عليه المعلمون من ثمار النمط القيادي المتبع سواء أكان متسيباً أو

ديمقراطياً، كما أن ظروف العمل تساعد في إحداث التقارب في وجهات النظر تجاه الأعمال التي يمارسونها المعلمون والقضايا التي يتبنوها.

ويمكن عزو السبب في عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات حول النمط القيادي لمديري المدارس إلى تشابه ظروف المدارس، حيث يعيش كلا من المعلمين والمعلمات في البيئة التربوية نفسها ، ويتلقيان دورات تدريبية متشابهة، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية توجه لجميع التعليمات، والذي قد يؤدي بدوره إلى أن يتوافق المعلمين والمعلمات في آرائهم حول الممارسات الإدارية لمديريهم.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات حول النمط القيادي لمديري المدارس فيمكن أن يعزى إلى أن المدير يمارس صلاحياته وتنعكس صلاحياته على جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم ودرجاتهم العلمية، علاوة على تماثل البيئتين التعليمية والتنظيمية لجميع العاملين في المدرسة.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخيرة فيمكن تفسير هذه النتيجة، في ضوء الوضوح وعدم وجود الضبابية، أي أن التمييز بين ممارسة المديرين للأنماط القيادية الثلاث لا يتطلب الخبرة، وكلاهما يدركان ما يتعرض له المدير من مساءلة ومحاسبة من الجهات العليا.

وقد اتفقت هذه الدِّراسة دراسة (العيسى، 1992) و (الحجايا، 2006) بعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي والخبرة، بينما اختلفت مع دراسة (عودة، 1992) بوجود فروق تعود لمتغيري الجنس والخبرة التربوية.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول مستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي والخبرة)؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لمستوى الاستغراق الوظيفي تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة) كما في الجدول (13).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لمستوى الاستغراق الوظيفي تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة)

المتغير	النوع الاجتماعي	المؤهل	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الاستغراق الوظيفي	ذكور	بكالوريوس فما دون	اقل من5سنوات	3.6347	.63536	56
			5-اقل من10	3.4190	.61962	87
			10سنوات فاكثر	3.4773	.68287	40
		دراسات عليا	اقل من5سنوات	3.6436	.71059	25
			5-اقل من10	3.2961	.60708	35
			10سنوات فاكثر	3.3828	.83580	57
	إناث	بكالوريوس فما دون	اقل من5سنوات	3.6263	.72150	63
			5-اقل من10	3.3947	.82198	76
			10سنوات فاكثر	3.9026	.62921	56
		دراسات عليا	اقل من5سنوات	3.3364	.82966	10
			5-اقل من10	3.2787	.64728	46
			10سنوات فاكثر	3.5091	.49793	25

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول الاستغراق الوظيفي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل، والخبرة)، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) كما في الجدول (14).

جدول (14)

تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في الاستغراق الوظيفي تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل ، والخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	.108	1	.108	.223	.637
المؤهل	2.911	1	2.911	6.015	.014
الخبره	5.490	2	2.745	5.673	.004
النوع * المؤهل	1.000	1	1.000	2.068	.151
الجنس * الخبرة	3.293	2	1.646	3.403	.034
المؤهل * الخبرة	.373	2	.186	.385	.681
النوع * المؤهل * الخبرة	.675	2	.337	.697	.498
الخطأ	272.898	564	.484		
الكلي	290.706	575			

يلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05≥α) في مستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيمة (ف)= (0.223)، ويلاحظ وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة (ف)= (6.015) ولصالح ذوي المؤهل بكالوريوس فما دون، كما يلاحظ وجود فروق تعزى للخبرة، حيث كانت قيمة (ف)= (5.673)، ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة للخبرة تمَّ استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15)

اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في الاستغراق الوظيفي تبعا للخبرة

الخبرة (ا)	الخبرة (ب)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
اقل من5 سنوات	5-اقل من10	.2460*	.003
	10 سنوات فاكثر	.0281	.935
5-اقل من 10	10 سنوات فاكثر	-.2179*	.007

يلاحظ من الجدول (15) أن الفروق في الاستغراق الوظيفي بين من خبرتهم (5 - أقل من 10) من ناحية ومن خبرتهم (أقل من5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) من ناحية اخرى ولصالح من خبرتهم (أقل من5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي فلا شك بأن اختيار المعلمين كما أشرنا سابقاً يخضعون لنفس الظروف العملية التعليمية وبنفس ظروف العمل المدرسي وبالتالي فان كل من المعلمين سواء كانوا ذكوراً أم اناثاً هم محل أهل للثقة والتقدير بنفس المستوى من قبل الادارات العليا والمجتمع، وأما بخصوص وجود فروق في مستويات الاستغراق الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي ولصالح ممن مؤهلاتهم العلمية بكالوريوس فما دون فلعله يفسر بأن غالبية المعلمين هم من هذه الفئة وهم اكثر الفئات طموحاً وحيوية، فهم يسعون لإثبات وجودهم وأنهم قادرون على أن يبذلوا المزيد من الجهود تجاه الطلاب بكفاءة وجرأة أكثر ممن هم يمتلكون مؤهلاً علمياً أعلى وبسبب انهم لا يمتلكون الغرور بمقدار ممن هم أكثر منهم مؤهل علمي.

كما واشارت الى وجود فروق تعزى للخبرة ممن خبرتهم (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) هو أنَّ هاتين الفئتين من ذوي الخبرة لديها نوع من الخصوص فالمعلمون خلال الفترة (أقل من 5 سنوات) هم أكثر حيوية ولا يشعرون بالملل مقارنة ممن هم أكثر منهم خبرة، فهم سعيدون نتيجة حصولهم على الوظيفة مقارنة بغيرهم ممن هم عاطلون عن العمل أو ممن عملوا في وظائف أخرى لا توفر لهم القدر الكافي من التقدير والراحة مقارنة بوظيفة المعلم ،فذوي الخبرات القليلة يسعون إلى الاستمتاع والاستغراق بالعمل أكثر من غيرهم فتكون لديهم الحماسة والتمتع بما يقدمونه ويحصلون عليه من تقدير، والسعي نحو الوصول الى

مراكز أكثر مسؤولية وصلاحيات، وكذلك من خبرتهم أكثر من 10 سنوات فهذه الفئة لديها وعي دقيق بتفاصيل العمل المدرسي وبذلك أصبح مسارهم الوظيفي واضح، كما أنهم يجنون الكثير من الحوافز سواء المادية أم المعنوية نتيجة ما يتمتعون به من مخزون إداري واجتماعي مقارنة بمن هم أقل منهم خبرة والذين لم يجنوا الكثير من المكاسب مقارنة بمن هم اكثر منهم خبرةً.

أما من خبراتهم من (5-10) سنوات، فهؤلاء المعلمون غالباً الأكثر تذمراً من العمل أو الأقل رضا عن عملهم نتيجة أنهم لم يحققوا المزيد من الحوافز مقارنة بمن هم أكثر منهم خبرة، وأنهم قد قطعوا شوطا في التعليم ويلقون اللوم على الإدارات العليا في عدم تحسين ظروفهم أكثر من غيرهم من المعلمين ذوي الخبرات القصيرة والطويلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة نسبياً مع دراسة (المنطاوي، 2007) والتي أكدت على أنَّ محدِّدات الاستغراق الوظيفي تتمثل في العديد من المتغيرات الشخصية للأفراد، كالسن، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخدمة، وكذلك دراسة (Allam & Habtemariam, 2009) والتي أكدت على أنَ الموظفين الأصغر خبرةً أظهروا استغراقاً وظيفياً عالياً.

السؤال الخامس: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين النمط القيادي لمديري المدارس ومستوى الاستغراق الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل نمط قيادي والاستغراق الوظيفي كما في الجدول (16).

جدول (16)

معامل ارتباط بيرسون بين كل نمط قيادي والاستغراق الوظيفي للمعلمين

النمط		الاستغراق الوظيفي
الأوتوقراطي	معامل الارتباط	-.108
	الدلالة	.010
الديمقراطي	معامل الارتباط	.397
	الدلالة	.000
المتسيب	معامل الارتباط	.080
	الدلالة	.051

يلاحظ من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين النمط الاوتوقراطي والاستغراق الوظيفي بمعامل ارتباط بلغ (-0.108)، وتبين وجود علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي والاستغراق الوظيفي بمعامل ارتباط بلغ (0.397)، بينما تشير النتائج الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين النمط المتسيب والاستغراق الوظيفي بمعامل ارتباط بلغ (0.080).

وقد اتفقت هذه الدِّراسة نسبياً مع دراسة (العيسى، 1992) والتي أكدت على وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي و مستوى الروح المعنوية بين المعلمات، وكذلك دراسة (الدعيس،2003) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط السلوك القيادي وبين الرضا الوظيفي للعاملين باعتبار أنَّ الرضا من موجبات الاستغراق الوظيفي بينما جاءت متوافقة نسبيا مع دراسة (الحجايا، 2006) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأنماط القيادية وكل مجالات العدالة التنظيمية.

2.4 النتائج

أولاً: أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,05\geq\alpha$) بين النمط الاوتوقراطي للمدراء والاستغراق الوظيفي للمعلمين بمعامل ارتباط بلغ (-0.108)، وتبين وجود علاقة ايجابية بين النمط الديمقراطي

والاستغراق الوظيفي بمعامل ارتباط بلغ (0.397)، بينما تشير النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين النمط المتسيب والاستغراق الوظيفي بمعامل ارتباط بلغ (0.080).

ويمكن تفسير وجود علاقة سلبية بين كل من النمط الأوتوقراطي للمدير والاستغراق الوظيفي للمعلمين، أنَّ سلوك المدير في اتخاذه للقرارات من خلال سلطته الرسمية لذلك فهو يركز كل السُّلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده، كما أنَّ المدير الأوتوقراطي يتبع أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه لعدم ثقته بهم، بل أنَّه دائم الشك فيهم، وبالتالي فان المعلمين يقابلون هذه التصرفات من المدير بمزيد من القلق والتوتر ويصبحون غير مندمجين بصورة كافية في مجتمعهم المدرسي ولا يوجد التجاوب النفسي مع العمل الأمر الذي سينعكس سلبياً على طبيعة العلاقة بين الطرفين.

كما أنَّه تظهر الكثير من الصراعات التنظيمية داخل هذه المدارس، وبالتالي فإنَّ نمط القيادة المستبد يحول دون وجود مزيد من التعاون بين المدير والمعلمين، فالمدير المتسلط يهدم كل العلاقات التي يتطلب فيها الثقة بينه وبين المعلمين مما يقلل من اهتمام المعلمين بالعمل، فمن الواضح بأن المعلمين يترقبون لحظة أو فرصة أو غفلة من المدير للتسيب أو عدم أداء العمل كما يجب أن يؤدى وبالتالي تصبح الأجواء مشحونة بالحقد والكراهية، وبالتالي فإنَّ المعلمين يعيشون أجواء غير صحية تتمثل في كيفية الحصول على رضا المدير وتظهر بعض أساليب النفاق والمعارضة التي تخلق أجواء غير مريحة لكل من الطرفين، فالمعلمون يصبحون غير قادرين على توثيق العلاقات الشخصية والاجتماعية بينهم وتظهر الخلافات والصراعات بحيث لا يستمتعون ولا يستغرقون في أعمالهم، في الوقت الذي تسعى الكثير من المؤسسات التربوية إلى إيجاد الألفة وتعزيز الثقة بين أطراف العملية التربوية، لأنَّ ذلك سينعكس على المخرجات التعليمية.

ثانياً: وأما بخصوص وجود علاقة ايجابية بين من يمارسون النمط الديمقراطي من المدراء والاستغراق الوظيفي للمعلمين، هو أنَّ المدير والمعلم يشعران بأنَّ المدرسة هي بيتهم الثاني الذي يجدون فيه التعاون والتشاركية في اتخاذ القرارات بينهم وبين

الإداريين، وبالتالي يشعرون بالاستغراق الوظيفي من خلال وجود أجواء تساعد على بناء مزيد من العلاقات الإنسانية التي لها آثار إيجابية في عملية التفاعل بين المدير والمعلمين، وأن وجود النمط الديمقراطي في القيادة سيمنح المعلمين مزيد من الراحة والشعور بأن إدارة المدرسة هي مسؤولية الجميع تتضافر فيها جهود المعلمين باعتبارهم هم عصب العملية التربوية وأنهم يشكلون مصدر قوة يمكن أن تدعم الثقافة التي تشجع تبني المواقف الإيجابية للعمل، وتعزيز الاهتمام والإثارة في الوظائف التي يقوم بها الأفراد والحد من الإجهاد، كما أنَّ ذلك يمنحهم الشعور بالفخر لما تمثله المدرسة لهم من قيمة اضافية تهتم ببناء علاقات فعَّالة مع المجتمع في أدوارهم الوظيفية، ومعاملة المعلمين على نحو لائق وملائم، والاعتراف بقيمتهم، ومنحهم صوتاً، وتوفير فرص للنمو لتحسين مستوياتهم الوظيفية والمعيشية.

ثالثاً: أشارت الدِّراسة إلى عدم وجود علاقة بين النمط التسيبي للمدير والاستغراق الوظيفي للمعلمين، ويمكن تفسير ذلك أنَّ النمط المتسيب غير مكترث بوجود بيئة محفزة أو غير محفزة، حيث إنَّ هذا النوع لا تحكمه القوانين أو سياسات محددة أو إجراءات تنظيمية، ويتميز هذا النمط بأنه أقل الأنواع من حيث الفاعلية وإنتاجية العمل، حيث إنَّ العلاقة بين الطرفين كثيراً ما يشوبها عدم الوضوح فالكثير من المعلمين لا تحترم شخصية المدير المتسيب، وكثيراً ما يشعر المعلمون بالإحباط والضياع وعدم القدرة على التصرف، حيث يعتمدون على أنفسهم في أحوال كثيرة التي تتطلب تدخل القائد، وبالتالي لا توجد ملامح واضحه للبيئة المدرسية التي تسمح بوجود حالة من الاستمتاع في أداء الأعمال والأدوار الوظيفية للمعلمين نتيجة غموض دور المدير وعدم وضوح المشاركة الفاعلة في ادارة المدرسة، وبالتالي بروز ظاهرة تدني مستويات الأداء، وضعف العلاقات القائمة بين الأفراد وضعف التماسك، وضيق العلاقات الاجتماعية، وضعف الروح المعنوية، وعدم التعاون في إنجاز المهمات.

3.4 **التوصيات:**

1- العمل على زيادة الوعي، والاهتمام بتنمية مهارات القيادة الديمقراطية لدى المديرين، وذلك من خلال البرامج التدريبية والورش والندوات والعمل، وتوفير العمليات المساندة للتعليم والتدريب والتطوير، والتركيز على البرامج وصقل شخصية المديرين.

2- إشراك المعلمين في إدارة المدرسة من خلال تصميم برامج للأدوار القيادية تلزم مدير المدرسة بتفعيلها وممارستها أثناء العمل الدراسي، وإتاحة الفرصه لهم في بناء رؤية مستقبلية للمدرسة يشارك فيها العاملون من أجل تنفيذها وتوفير التسهيلات في عملية التغيير.

3- تفعيل برامج التدريب لإيجاد ثقافة تربوية حول أسس القيادة الديمقراطية، والعمل على وضع السبل المناسبة للحد من المعوقات التي تواجه المديرين لممارسة الدور القيادي، وإيلاء الاهتمام بالمعلمين من خلال استثمار الطاقات المميزة ، وفتح المجال امامهم للمشاركة في الأعمال الإدارية، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

4- تحسين ظروف العمل للمعلمين في إيجاد نظم عادلة في الأجور والمكافآت، وظروف بيئة العمل المادية، والعمل على تعزيز أخلاقيات العمل وتعزيز المتغيرات الخاصة بالثقافة التنظيمية، والاهتمام بالأفراد، وتقدير الذات، وفلسفة الحوار مع الآخر.

5- توفير العوامل البيئية المرضية والمحببة والآمنة بمكان العمل بما يدعم رضاء العاملين، وتحسين الممارسات التي تبادر بها الإدارة من خلال الأنشطة الإدارية المتعددة لتحسين كفاءة العمل في المدرسة، وتشجيع الأفكار التي تُسهم في الدفاع عن صورة المدارس الحكومية والفخر بالإنجازات.

6- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتغطية الجوانب التي لم تتطرَّق لها الدِّراسة، من خلال دراسة كل بُعد من أبعاد الدِّراسة بالتفصيل، والوقوف على

أهم التحدِّيات التي يجب تجنُّبها، والفرص التي يجب اقتناصها؛ وذلك للمحافظة على بقاء واستمرار عمليات بناء المعرفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (2004). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية، **مجلة البحوث التجارية لكلية التجارة جامعة الزقازيق**، المجلد السادس والعشرون، العدد الثاني.

إلياس، طه الحاج حسن (1984). الإدارة **التربوية والقيادة، مفاهيمها، وظائفها، نظرياتها**، مكتبة الأقصى، عمان.

البدري، طارق عبد الحميد (2001). **الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البكار، عبد الكريم (2011). **حول التربية والتعليم**، دار القلم، دمشق.

حجازي، محمَّد حافظ (2004). أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي، **مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية**، العدد الثاني.

الحجايا، سليمان سالم (2006). **الأنماط القيادية لدى القادة التربويين وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، عمان: الجامعة الأردنية.

الحراحشة، محمَّد عبود (2006). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، 7(1)، كلية التربية، جامعة البحري، البحرين.

حردان، باسم (2001). **تصورات معلمي المدارس الثانوية في محافظتي مسقط وظفار بسلطنة عمان لنمط الإدارة السائدة في مدارسهم من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عُمان: جامعة السلطان قابوس.

حسان، حسن محمَّد والصياد، عبد العاطي أحمد (1986). البناء العالمي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض

المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة، **رسالة الخليج العربي،** 7، الرياض، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

حنفي، عبد الغفار (1993). **السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد،** مصر، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

داوني، كمال وديراني، عيد (1984). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن، **مجلة دراسات العلوم الإجتماعية والتربوية،** الجامعة الأردنية، عمان، 6(11).

درة، عبد الباري والمدهون، موسى توفيق والجزراوي، ابراهيم محمَّد علي (1994). **الإدارة الحديثة، المفاهيم والعمليات (منهج علمي تحليلي)،** عمان، المركز العربي للخدمات الطلابية.

الدعيس، محمد ناجي (2003). **أنماط السلوك الإداري لدى مديري عموم ومديرات الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقته برضا موظفي الجامعة عن العمل،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمان: الجامعة الأردنية.

رسمي، محمد حسن (2004). **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية،** الإسكندرية: دار الوفاء.

الزهيري، إبراهيم عباس (2006). "معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات"،" **مجلـــة مستقبل التربية العربية،** 12.

زناتي، محمَّد ربيع (1997). الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية لتأثير بيئة وأخلاقيات العمل، **المجلة المصرية للدراسات التجارية،** كلية التجارة – جامعة المنصورة، المجلد الحادي والعشرين، العدد الثالث.

السعود، راتب (2002). **الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة،** مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان– الأردن.

الشماع، خليل محمَّد حسن وحمود، كاظم (2005). **نظرية المؤسسة،** عمان: دار المسيرة.

شمس الدين، محمد علي والفقي، إسماعيل محمد (2007). **السلوك الإداري – مدخل نفسي اجتماعي للإدارة التربوية.** عمان: دار الفكر.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2006). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم،** عمان – دار وائل.

الطيب، أحمد محمَّد (1999). **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها المعاصرة،** مصر، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العبادي،هاشم والجاف ،ولاء(2012)، **استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي ودورها في تحقيق الاداء العالي لمنظمات الاعمال** دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في القطاع المصرفي العراقي _ أربيل ، مجلة جامعة الكوفة ،كلية الادارة والاقتصاد(5)2.

العتيبي، نواف بن سفر (2008). **الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عريشة، محمَّد محمَّد (1995). تحليل علاقة الخصائص الفردية والرضا الوظيفي مع الاستغراق الوظيفي وآثره على جهد الأفراد في العمل، دراسة تطبيقية، **المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد،** العدد السادس.

عريفج، سامي سلطي (2007. **الإدارة التربوية المعاصرة،** عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى (2010). **آفاق تطور الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية،** المكتبة الوطنية، عمان – الأردن.

عودة، نافع محمد أسمر (1992). **علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

عياصرة، علي (2006). **القيادية والدافعية في الإدارة التربوية،** ط1، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

عيد، فاتن (2002). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسيوبلاتشرد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العيسى، إيمان محمد الفهد (1992). **العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية العامة التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

أبو الفضل، عبد الشافي محمد (2002). القيادة الإدارية في الإسلام. استخرج في 15 آذار 2005 . الموقع الإلكتروني:

www.Qudsway.com/link/jehad/leaders.htm

فيله، فاروق عبده وعبد المجيد، محمد (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كنعان، نواف (2007). **القيادة الإدارية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مجلة البحوث الإسلامية (1406) العدد 30 من الموقع الالكتروني :

Website:http://library.islamweb.net/hadith/display_hbook.php?hflag=1&bk_no=4067&pid=666417

المحيلبي، عبد العزيز سعود (2015). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية قضايا معاصرة ورؤى مستقبلية**، مكتبة الفلاح، عمان – الأردن .

المخلافي، أمل (2008). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

مرسي، محمد (1995). **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة: عالم الكتب.

المشعل، نورة حمد (2006). **الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات**، (رسالة

ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كلية العلوم الاجتماعية.

المنطاوي ،ايمان (2007) ،**أثر ثقافة المنظمة على الاستغراق الوظيفي** :دراسة تطبيقية على مؤسسة الأهرام ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ،جامعة طنطا ،مصر.

ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم (د.ت). **لسان العرب**، ج12، بيروت: دار صادر.

أبو ندا، سامية (2007). **تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية – دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة**، كلية التجارة، جامعة غزة الإسلامية، فلسطين.

نصار ،ايمان وبحر يوسف (2014). **جودة حياة العمل وأثرها علي تنمية الاستغراق الوظيفي جامعة الدول العربية**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،القاهرة.

نورث هاوس، بيترج (2006). **القيادة الإدارية النظرية والتطبيق**، ترجمة صلاح المعيوف، الرياض، معهد الإدارة العامة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bass, B. M. (1990). **Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications**, (3rd Edition), New York: The Free Press.

Beeler, J. D., Hunton, J. E. & Wier, B. (1997). A Survey Report of Job Satisfaction and Job Involvement Among Ggovernment and Public Auditors. **The Government Accountants Journal**, Vol. 45, No. 4.

Chang,I(2005).**The development of technology leadership academies in the USA and from which some implications for school administration in Taiwan .**Journal of the national Institute for Complication and Translation ,33(3).

Cheng, Chun-Hao. (2011). A Study of Critical Factor Soft he Job Involvement for Hotel Employees Taking Hotels in Taiwan as an Example. **International Journal of Hospitality Management**, 30(4), 990-996.

Cherian, J. and Victor, S. R. (2012). **Job Involvement of Degree College Teachers in relation to their Work Ethics**, Golden Research Thoughts, 1 (9), 1-3

D, Ambrosio ,M.(2002). Leadership in Today's World .Internet site: **Retrieved May 17,2004.,www.stsnswartz.com/Dambrsio.Htm**.

Dubbin, R. (1956). Industrial Workers, Worlds: Study of Central Life Interests of Industrial Workers, **Social Problems**, 3.

Gallmeier, K. (1992). The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation Retrieved from: www.eric.ed.gov /ERLCwebpartal/.

Gardona, Pablo. (2002). Transcendental Leadership**.** Web sit: Management . Compractical end .leadership –styles .html.

Gibbons, J. (2006). **Employee Engagement:** A Review of Current Research and Its Implications. The Conference Board, New York.

Gorn, G. & Kanungo, Rabindra N. (1980). Job Involvement and Motivation: Are Intrinsically Motivated Managers More Job Involved?, **Organizational Behavior and Human Performance**, 26.

Griffin M., Hogan, N. L., Lambert, E. G., Tucker-Gail, K. A. **&** Baker, D. N. (2010). "Job involvement, Job Stress, Job Satisfaction, and Organizational Commitment and the Burnout of Correctional Staff', **Criminal Justice and Behavior**, Vol. 37, No. 2.

Gurin, J. et al. (1960). **American View their Mental Health**, New York. Basic Books.

Hawkins T. (2002): "Principle Leadership Style Organization Climate": **A study of principle ofLeadership Style Behavior on School Climate**

School. DAI-A 62/11.

Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. (2001). **Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources**, 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: PrenticeHall.

J. M., & Kummerow, E. H. (2008). "Work and Work-Family Values in Accountancy: a Person-Cultural Fit Approach", **Pacific Accounting Review**, Vol. 20, No. 2, pp. 158-184.

Kahn, W. A. (1990). **Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work**.

Kanungo, R. (1982). "Measurement of Job and Work Involvement", **Journal of Applied Psychology**, Vol. 67, No. 3.

Kerry, Barnet & John. McComick & Robert Conners, (2000). Leadership Behavior of Secondary Sschool Principals, Tteacher Outcomes and Sschool Cculture**. A Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference Sydney**.

Koontz Horald, O'Donnell, Cyril & Weihrich, Heinz. (1980). **Management**, (Seventh Edition), California: McGraw–Hill Kogakusha, L. T. D.

Lawler, H. (1969). Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction and Intrinsic Motivation, **Journal of Applied Psychology**, 54.

Lin, Ruilin, Xiem, Jing Chen & Jeng, Yoau-Chau. (2011). The Relationship between Job Involvement and School Administration Teachers. **Management in Education**, 3(25) 112-118.

Lodahl, T., &Kejner, M. (1965). The Definition and Measurement of Job Involvement. **Journal of Applied Psychology**, 49, 24-33.

Lomonaco, C. (1996). **The Relationship between Leadership Style of Georgia Elementary School Principals and Selected Variables.** Dissertation Abstract International**.**

Massaro, D, & Augusts, J. (2000). Teacher perception of school climate and principles self – reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership. **The center for education, WinderUniversity, one university place**, Chester,PA 19013

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). **The Truth about Burnout**. San Francisco: Jossey-Bass.

Men, L. (2012). CEO Credibility, Perceived Organizational Reputation, and Employee Engagement, **Public Relations Review**, 38 (2012).

Mirhashemi, Malek. (2008). Predictors of Job Involvement Among Faculty Mmembers of Islamic Azad University. **Journal of Iranian Psychologists**, 4(15), 112-117.

Morrow, C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research :**The Case of Work Ccommitment** , Academy of Management Review, 8, pp. 16.

Norton, M. Scott (2003)**.** Let's Keep our School Principals on the Job**. The High School Journal,** 86(2) 50-56.

Onyene, Virgy. (2007). Evaluation of Job Involvement Potency of Nigerian Male and Female Managers in Education: Implication for Balancing Gender Gab in Employment. **Ahfad Journal** , 24, 1, 34 –58.

Patchen, M. (1979). **Participation and Involvement on the Job**. Englewood Cliffs, N, J: Prentice-Hall.

Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero, E. F. (1994). Construct Validation of Two Iinstruments Designed to Measure Job Involvement and Work Centrality. **Journal of Applied Psychology**, 79(2), 224-228.

Peele, G. (2005). Leadership and Politics: A Case for a Closer Relationship? **Leadership** ,1(2). 187-204.

Penny, A. (1996). "The Relationship between Leadership Style and Personality Type of Texas Elementary Administration". Disser Tation Abstracts.

Pollock, T. (1997). Building Employee's Interest in their Work. **Automotive Manufacturing & Production**, Vol. 109. No. l. 10.

Probst, T. M. (2000). Wedded to the Job: Moderating Effects of Job Involvement on the Nsequences of Job Insecurity, **Journal of Occupational Health Psychology**, Vol No. 1.

Pruitt, E. Z. (2003). **Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

Rabinowitz, S. & Hall, D. (1977). Organizational Research on Job Involvement, **Psychological Bultin**, 84.

Ramsey et al. (1995). "A Critical Evaluation of a Mmeasure of Job Involvement: the Use of the Lodahl and Kejner (1965) Scale with Salespeople, **Journal of PersonalS & Sales Management**, Vol. 15, No. 3.

Rich, Bruce Louis, and Jeffrey A. Lepine & EEean R. Crawford, (2010). JobB Engagement: Anaecedents and Effects onN JobB Performance, **Academy of Management Journal**, Vol. 53, No. 3, 617–635**.**

Rich, Bruce, L. (2006). **Job Engagement: construct validation and Relationships with job satisfaction, Job Involvement, and**

Intrinsic Motivation. Doctor of Philosophy, The Graduate School: university of Florida.

Riipinen, Markku (1997). "The Relationship between Job Involvement and Well-being", **The Journal of Psychology**, Vol. 131, No. 1.

Rober , Clavin , (1999). **Transformational Leadership, A/prescription for Contemporary Organizations**, Web. Ebscohost.com, 28/7/2009.

Rober, Clavin, (1999). **Transformational Leadership, A Prescription for Contemporary Organizations**, Web.Ebscohost.com. 28\7\2009

Rothbard, N. P. (2001). Enriching or Depleting? The Dynamics of Engagement in Work and Family Roles. **Administrative Science Quarterly**.

Sakovska, M. (2012). **Importance of Employee Engagement in Business Environment: Measuring the Engagement Level of Administrative Personnel in VUC Aarhus and Detecting Factors Rrequiring Improvement**, Master thesis, Aarhus University.

Saleh, D. & Hosek, J. (1976). **Job Involvement Concepts and Measurements. Academy of Management Journal**. 19. No. 2.

See , J. M, & Kummerow, E. H. (2008). Work and Work – Family Values in Accountancy: A Person–Cultural Fit Approach, **Pacific Accounting Review**, Vol. 20, No. 2, pp. 158-184.

Sekaran, U. (1989). Paths to the Job Satisfaction of Banking Employees. **Journal of Organizational B**ehavior, Vol. 22. No. 8.

Simpson, M. (2009**).** Engagement at Work: A Review of the Literature, **International Journal of Nursing Studies**, 46 (2009) 1012–1024.

Steers, R., M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organization Commitment. **Administrative Science Quarterly**, 22: 46-56.

Stogdill, Rm. **Handbook of Leadership: Asurvey of Theory and Research.** New York . Free Press.

Sweem, Susan, (2008). **Engaging a Talent Management Strategy for the 21st Century :A Case study of How Talent Management is Defined and Initiated,** Midwest Academy of Management Doctoral Student Paper.

Tiwari, Shashi, (2011). **Employee Engagement – The Key to Organizational Success**, ICOQM-10, Kolkata.

Wanger, J. et al. (1987). The Organizational Tenure Job Involvement Rrelationship: A Career Experience Explanation. **Journal of Occupotional Behavior**.

Werther, William, B. Jr. & Davis, Keith, (2002). **Human Resources and Personnel Management**, New York: McGraw-Hill Inc., p. 502.

الملاحق

ملحق (أ)

أداة الدِّراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

تحكيم استبانة

الاستاذ الدكتور/ الدكتور ---------------------------------- المحترم :-

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**النمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة الكرك وعلاقته بالاستغراق الوظيفي للمعلمين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية/ كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة. ولتحقيق أهداف هذه الدِّراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة الدِّراسة المرفقة والمكونة من:

1- **القسم الأول**: ويشمل المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالمتغيرات المستقلة لعينة الدِّراسة وهي (النوع الاجتماعي، ومستوى الممارسة، والخبرة)
2- **القسم الثاني**: ويشمل الفقرات التي تقيس النمط القيادي لدى مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين.
3- **القسم الثالث**: ويشمل الفقرات التي تقيس الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.

لذا، أرجو التكرم بقراءة هذه الفقرات وإبداء الرأي بدرجة انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وملاءمتها لغوياً، والتكرم بإضافة ما ترونه مناسباً، وإبداء الملاحظات أو الاقتراحات. هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الكبير في تطوير أداة الباحث وإخراجها بالصورة الملائمة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم لما فيه مصلحة البحث التربوي في الأردن،،،

الباحثة/ غرام خلف مبارك
الرواشدة

القسم الأول : البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (×) أمام الاجابة المناسبة لكل مما يلي :

- **الجنس :**
ذكر **أنثى**

2- المؤهل العلمي : ☐ **بكالوريوس فما دون** ☐ **دراسات عليا**

3- سنوات الخبرة : ☐ **أقل من 5 سنوات** ☐ **5 سنوات - أقل من 10 سنوات** ☐ **10سنوات فأكثر**

4- الحالة الاجتماعية: ☐ **أعزب** ☐ **متزوج** ☐ **مطلق** ☐ **أرمل**

القسم الثاني : فقرات النمط القيادي لمدير المدرسة

ت	فقرة	الانتماء للمجال		الانتماء للمجال		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	منتمية	صالحة	غير صالحة		
1- النمط الأوتوقراطي:							
1	يتصرف المدير دون التشاور مع الهيئة التدريسية						
2	يتخذ المدير القرارات دون الأخذ برأي أعضاء هيئة التدريس						
3	يهتم المدير بالعمل أكثر من أهتمامه بالمعلمين						
4	يعتبر المدير المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت						
5	يركز المدير الصلاحيات جميعها بيده						
6	يحرص المدير على تسيير اليوم الدراسي بصورة روتينيةً .						
7	يقلل المدير من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون						
8	يطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها						
9	يتابع المدير عملية دوام المعلمين برقابة شديدة						
10	يغلب على سلوك المدير طابع التسلط						
11	يحدد المدير أساليب العمل لأعضاء الهيئة التدريسية						
12	يخاطب المدير المعلم بأسلوب						

	الأمر والنهي						
13	يجعل المدير الولاء له معياراً للحصول على الإمتيازات						

ت	فقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
14	لا يبرر المدير أخطاءه للمعلمين						
15	يصعب على المدير تقبل اراء ومقترحات المعلمين						
2- النمط الديمقراطي							
16	يشارك المدير المعلمين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعية والشخصية .						
17	يصغي المدير جيداً حينما يشرح له المعلم مدى تقدمه في انجاز العمل						
18	يقدر المدير عمل المعلم الجيد						
19	أشعر بالراحة والود عند التحدث مع مدير المدرسة						
20	يسعى المدير الى نشر جو ديمقراطي في المدرسة						
21	يشجع المدير المعلمين على تجربة الأفكار الجديدة						
22	يراعي المدير الجانب النفسي للمعلمين						
23	يتعامل المدير مع المعلم بمرونه						

ت	فقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
24	يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل						
25	يساعد المدير المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية						
26	يوازن المدير بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين						
27	يحرص المدير على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل حرصاً على مصلحة العمل						
28	يشارك المدير المعلمين في المناسبات الاجتماعية						
29	يراعي المدير مقدرات المعلمين وتخصصاتهم عند وضع الجدول الدراسي						
30	يسمح المدير للمعلمين بأخذ دور قيادي حسب ما يُوكل اليهم						
31	يستفيد المدير من مقدرات المعلمين في تسيير امور المدرسة						
32	يهتم المدير بتنسيق الجهود بين المعلمين						
33	يتيح المدير للمعلمين مجالاً للتفكير والمبادأة						
34	يفوض المدير بعض صلاحياته للمعلمين.						
35	يشارك المدير المعلمين في تحمل مسؤولية العمل						
36	يعمل المدير على إثارة الدافعية لدى المعلمين						

ت	فقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
3- النمط المتسيب							
37	يسمح المدير بإجراء تغيرات في المدرسة لإرضاء الاخرين						
38	لا يحدد المدير فترة زمنية لتحقيق الأهداف						
39	لا ينظم المدير الوقت من خلال الخطط اليومية .						
40	لا يحرص المدير على توجيه المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف في اقل وقت ممكن						
41	لا يراعي المدير أهمية تطوير المعلمين مهنياً						
42	تتسم اجتماعات المدير بالمعلمين بالارتجال والعفوية						
43	يترك المدير الحرية للمعلمين في حل المشكلات الخاصة بالعمل التي تواجههم						
44	يعطي المدير المعلمين الحرية لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة						
45	يوجه المدير المعلمين بطريقة غير مباشرة						
46	تتضارب قرارات المدير في كثير من الأحيان						
47	يفقد المدير القدرة على السيطرة على المعلمين في مواقف كثيرة						
48	يمارس المدير رقابة ضعيفة على العاملين						
49	يمنح المدير الحرية المطلقة أو شبه المطلقة للمعلمين في المدرسة						
50	تنعدم روح العمل الجماعي والتعاون بين المدير والمعلمين						

القسم الثالث : الفقرات المتعلقة بالاستغراق الوظيفي

ت	فقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1-	أشعر بالسعادة عند الذهاب لدوامي المدرسي						
2-	يعد اهتمامي بوظيفتي كـ (معلم) واستغراقي في أداء مهامها من أهم الاشياء التي أعطيها أولوية						
3-	يحقق لي عملي الحالي أكبر إشباع نفسي						
4-	تعتبر وظيفتي كـ (معلم) جزءاً صغيراً في حياتي مقارنة بأشياء أخرى						
5-	معظم اهتماماتي مركزة حول وظيفتي كـ (معلم)						
6-	أشعر بالاستغراق الشديد في عملي						
7-	يحفز عملي في المدرسة روح التعاون لدي						
8-	يشغلني عملي عن الكثير من العلاقات الاجتماعية						
9-	أنا فخور بالعمل داخل مدرستي						
10-	أفهم تماما الهدف من العمل الذي أؤديه						
11-	يشغلني التفكير في وظيفتي حتى بعد انتهاء وقت العمل						
12-	أحب أن تستوعب وظيفتي معظم وقتي						
13-	أبذل كامل جهدي لوظيفتي						

ت	فقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة للتعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
14	أسعى جاهدا بكل ما أوتيت من مقدرة على إنجاز المهام المطلوبة مني						
15	أشعر بحيوية في عملي						
16	أنا متحمس لوظيفتي						
17	تمثل وظيفتي مصدر تحفيز لي						
18	عندما أقوم بعملي لا أشعر بمرور الوقت						
19	أثناء العمل ، أركز في عملي فقط دون الانشغال بأشياء أخرى						
20	أشعر بسعادة أكبر عندما يزيد علي عبء العمل						
21	أمتلك روابط قوية جداً بوظيفتي						
22	معظم أهدافي الشخصية مرتبطة وموجهة نحو وظيفتي						
23	أشعر باستغراق حواسي جميعها أثناء أدائي لواجبات العمل						

الملحق (ب)

أداة الدِّراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم، أختي المعلمة في وزارة التربية والتعليم:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد النمط القيادي لدى مدير المدرسة وعلاقته بالاستغراق الوظيفي. يرجى الإجابة على هذا المقياس بوضع علامة (√) أمام الفقرة التي تمثل الاجابة المناسبة. وأعلم أنه لا يوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هو بيان لاتجاهاتك، وسوف نستخدم النتائج لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

شاكراً لكم جهودكم سلفاً،

الباحثة/ غرام الرواشدة

الجزء الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) أمام الاجابة المناسبة لكل مما يلي :

1- الجنس :
ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

3- سنوات الخبرة : ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات - أقل من 10 سنوات ☐ 10سنوات فأكثر

5- الحالة الاجتماعية: ☐ أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل

الجزء الثاني:

أ- النمط القيادي

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يتصرف مديري دون التشاور مع المعلمين					
2	يتخذ مديري القرارات دون الأخذ برأي المعلمين					
3	يهتم مديري بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين					
4	يعتبر مديري المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت					
5	يركز مديري الصلاحيات جميعها بيده					
6	يحرص مديري على تسيير اليوم الدراسي بصورة روتينية					
7	يقلل مديري من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون					
8	يطالب مديري المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها					
9	يتابع مديري عملية دوام المعلمين برقابة شديدة					
10	يغلب على سلوك مديري طابع التسلط					
11	يحدد مديري أساليب العمل للمعلمين					
12	يخاطب مديري المعلم بأسلوب الأمر والنهي					
13	يجعل مديري الولاء له معياراً للحصول على الامتيازات					
14	لا يبرر مديري أخطاءه للمعلمين					
15	يصعب على مديري تقبل اراء ومقترحات المعلمين					
16	يشارك مديري المعلمين في مناقشة أوضاعهم الاجتماعية والشخصية					
17	يصغي مديري جيداً حينما يشرح له المعلم مدى تقدمه في إنجاز العمل					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
18	يقدر مديري عمل المعلم الجيد					
19	أشعر بالراحة والود عند التحدث مع مديري					
20	يسعى مديري الى نشر جو ديمقراطي في المدرسة					
21	يشجع مديري المعلمين على تجربة الأفكار الجديدة					
22	يراعي مديري الجانب النفسي للمعلمين					
23	يتعامل مديري مع المعلم بمرونة					
24	يعامل مديري جميع المعلمين بالعدل					
25	يساعد مديري المعلمين على تطوير قدراتهم المهنية					
26	يوازن مديري بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين					
27	يحرص مديري على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل حرصاً على مصلحة العمل					
28	يشارك مديري المعلمين في المناسبات الاجتماعية					
29	يراعي مديري مقدرات المعلمين وتخصصاتهم عند وضع الجدول الدراسي					
30	يسمح مديري للمعلمين بأخذ دور قيادي حسب ما يُوكل اليهم					
31	يستفيد مديري من مقدرات المعلمين في تسيير امور المدرسة					
32	يهتم مديري بتنسيق الجهود بين المعلمين					
33	يتيح مديري للمعلمين مجالاً للتفكير والمبادأة					
34	يفوض مديري بعض صلاحياته للمعلمين					
35	يشارك مديري المعلمين في تحمل مسؤولية العمل					
36	يسمح مديري بإجراء تغيرات في المدرسة لإرضاء الاخرين					
37	لا يحدد مديري فترة زمنية لتحقيق الأهداف					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
38	لا ينظم مديري الوقت من خلال الخطط اليومية					
39	لا يحرص مديري على توجيه المعلمين في المدرسة لتحقيق الأهداف في اقل وقت ممكن					
40	لا يراعي مديري أهمية تطوير المعلمين مهنياً					
41	تتسم اجتماعات مديري بالمعلمين بالارتجال والعفوية					
42	يترك مديري الحرية للمعلمين في حل المشكلات الخاصة بالعمل التي تواجههم					
43	يعطي مديري المعلمين الحرية لإصدار القرارات التي يرونها مناسبة					
44	يوجه مديري المعلمين بطريقة غير مباشرة					
45	تتضارب قرارات مديري في كثير من الأحيان					
46	يفقد مديري القدرة على السيطرة على المعلمين في مواقف كثيرة					
47	يمارس مديري رقابة ضعيفة على العاملين					
48	يمنح مديري الحرية المطلقة أو شبه المطلقة للمعلمين في المدرسة					
49	تنعدم روح العمل الجماعي والتعاون بين مديري والمعلمين					

ب- الاستغراق الوظيفي

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عند الذهاب لدوامي المدرسي					
2	يعد اهتمامي بوظيفتي كـــ (معلم) واستغراقي في أداء مهامها من أهم الاشياء التي أعطيها أولوية					
3	يحقق لي عملي الحالي أكبر إشباع نفسي					
4	معظم اهتماماتي مركزة حول وظيفتي كـــ (معلم)					
5	أشعر بالاستغراق الشديد في عملي					
6	يحفز عملي في المدرسة روح التعاون لدي					
7	يشغلني عملي عن الكثير من العلاقات الاجتماعية					
8	أنا فخور بالعمل داخل مدرستي					
9	أفهم تماما الهدف من العمل الذي أُؤديه					
10	يشغلني التفكير في وظيفتي حتى بعد انتهاء وقت العمل					
11	أحب أن تستوعب وظيفتي معظم وقتي					
12	أبذل كامل جهدي لوظيفتي					
13	أسعى جاهدا بكل ما أوتيت من مقدرة على إنجاز المهام المطلوبة مني					
14	أشعر بحيوية في عملي					
15	أنا متحمس لوظيفتي					
16	عندما أقوم بعملي لا أشعر بمرور الوقت					
17	أثناء العمل، أركز في عملي فقط دون الانشغال بأشياء أخرى					
18	أشعر بسعادة أكبر عندما يزيد علي عبء العمل					
19	تمثل وظيفتي مصدر تحفيز لي					

					أمتلك روابط قوية جداً بوظيفتي	20
					معظم أهدافي الشخصية مرتبطة وموجهة نحو وظيفتي	21
					أشعر باستغراق حواسي جميعها أثناء أدائي لواجبات العمل	22

ملحق (ج)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	العنوان
1	د. باسم علي الحوامدة	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة
2	د. خضراء إرشود الجعافرة	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة
3	د. عايد الخوالدة	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة
4	د. سليمان الحجايا	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة الطفيلة التقنية
5	د. محمد تيسير أبو شريعة	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة الطفيلة التقنية
6	د. ديمة محمد وصوص	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة الحسين بن طلال
7	د. عبدالله سليمان المراعية	أستاذ مساعد	كلية العلوم التربوية/ جامعة الحسين بن طلال
8	د. هاني أحمد الكريمين	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ جامعة الحسين بن طلال

ملحق (د)

كتب تسهيل المهمة



MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ٢٥/١٣٨/ ٢٦٥٧

التاريخ ١٩/ شعبان/١٤٣٧هـ

الموافق ٢٦/٥/٢٠١٦م

الدكتورة مديرة التربية والتعليم لقصبة الكرك المحترمة

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غرام خلف الرواشدة، التي تدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ: "**النمط القيادي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلي بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة: عميد كلية الدراسات العليا

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo



MU'TAH UNIVERSITY		جـامعـة مـؤتـة
President Office		مكتـب الرئيـس

Ref. :....................

Date :....................

الرقم : ٢٥/١٢٥م/٢٦٥٩

التاريخ : ١٩/شعبان/١٤٣٧هـ

الموافق : ٢٦/٥/٢٠١٦م

السيدة مديرة التربية والتعليم لمنطقة القصر المحترمة

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غرام خلف الرواشدة، التي تدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ: "**النمط القيادي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلي بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة: عميد كلية الدراسات العليا

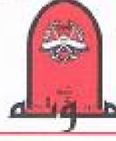
مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

MU'TAH UNIVERSITY

President Office



جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ٢٥/١٢٥/ ٢٦٥٦

التاريخ : ١٩/شعبان/١٤٣٧هـ

الموافق : ٢٦/٥/٢٠١٦م

الدكتور مدير التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غرام خلف الرواشدة، التي تدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ: "**النمط القيادي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة: عميد كلية الدراسات العليا

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+

Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540

www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم



MU'TAH UNIVERSITY	جامعة مؤتة
President Office	مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٥/١٢٥ / ٢٦٥٨

التاريخ : ١٩/شعبان/١٤٣٢هـ

الموافق : ٢٦/٥/٢٠١١م

السيد مدير التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة غرام خلف الرواشدة، التي تدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ: "**النمط القيادي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

المعلومات الشخصية:

الاسم: غرام خلف الرواشده.

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: اداره تربوية

الدرحة العلمية: ماجستير

السنة:2016